

**FACTORES MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL DE JÓVENES ESTUDIANTES DE
NÚCLEOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.**

Autores:

Desiderio Cano Martínez

Juan Carlos García Gil

Gilda Clara Maestre Buitrago

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Universidad de Manizales-CINDE Medellín-Colombia

2015

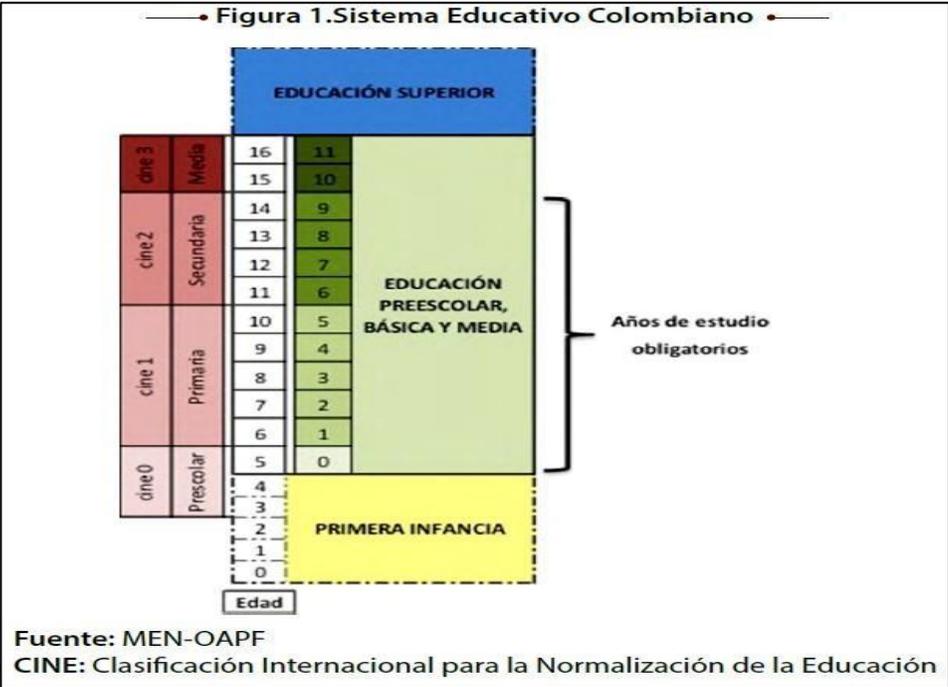
RESUMEN

El presente estudio pretende identificar los factores motivacionales de los jóvenes de grado 11 (Último grado académico de formación básica secundaria en Colombia) de los núcleos educativos 925 y 937 (formas organizativas locales de las instituciones educativas) de la ciudad de Medellín-Colombia y su relación con las áreas de elección profesional. El estudio se realizó con una muestra de 170 estudiantes, seleccionada por conveniencia, de una población total de 971 alumnos que conformaban el total de estudiantes de este grado en nueve instituciones educativas pertenecientes a los núcleos descritos. Se realizó una investigación de tipo no experimental, transversal, con un nivel de estudio descriptivo y correlacional, donde se utilizó el Cuestionario MEVA: Motivaciones, Expectativas y Valores relacionadas con el Aprendizaje. Éste permitió obtener los siguientes resultados significativos que pudieron facilitar la identificación de los tipos de factores motivacionales y la preponderancia de estos respecto de la elección profesional.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACION

El tránsito académico de los estudiantes en Colombia desde la formación básica primaria hasta la educación terciaria, según la forma de organización del sistema educativo (Fig1), está influenciado entre otros, por factores motivacionales individuales, familiares y sociales que finalmente impactan en aspectos fundamentales de la problemática educativa vigente, como son los de la presencia, la pertinencia y la permanencia continua de los estudiantes en el ambiente escolar que determinará así mismo, su futuro proyecto de vida personal. Son los factores motivacionales mencionados, determinantes en el afrontamiento de los estudiantes de las actividades escolares, del posicionamiento personal y de la interacción con el ambiente familiar, cultural y social que permita la continuidad del proceso académico y en este, una adecuada elección profesional (Cárdenas, 2007).

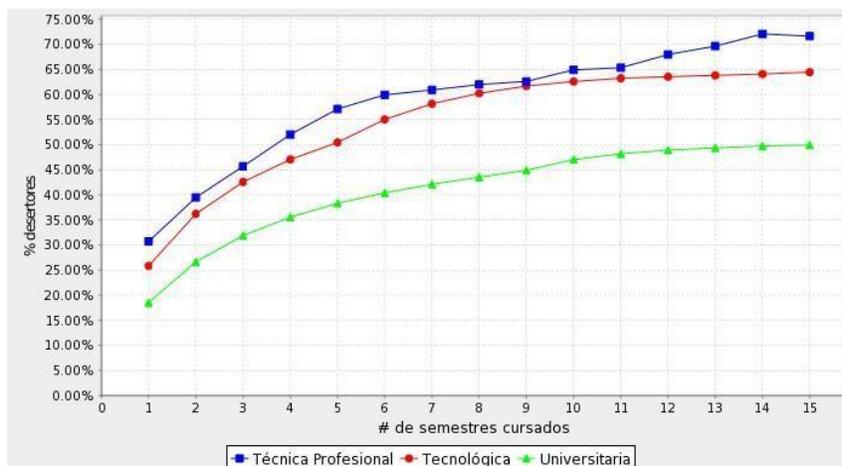
Figura 1. Organización del Sistema Educativo Colombiano



Por otro lado, la deserción puede ser temporal o definitiva, por bajo rendimiento académico, dificultades disciplinarias o inconformismo con el ambiente escolar (Cornejo, 2007).

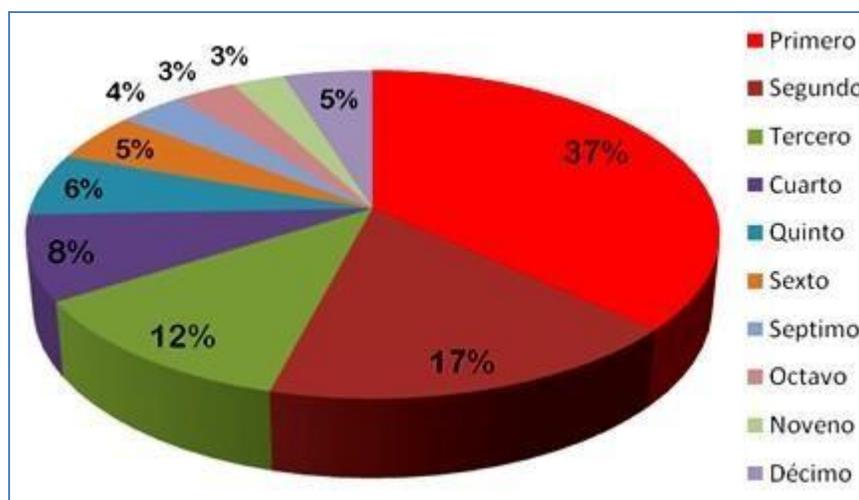
En Colombia, según datos del Ministerio de Educación Nacional- MEN (2014), el fenómeno de la deserción en educación terciaria tuvo una alta presencia (Gráfico1). En el nivel universitario, cerca del 15% de los estudiantes desertó habiendo realizado máximo un semestre, con un acumulado para el segundo semestre del 20% y un acumulado ponderado en 10 semestres del 45%, seguido del nivel tecnológico con un 60% y liderando la deserción de la formación técnica con un ponderado de 65% (MEN, Spadies, 2014).

Grafico 1. Distribución porcentual de la deserción estudiantil, según el tipo de educación en Colombia por semestre



El alto porcentaje de deserción académica en el nivel terciario de la educación en Colombia reportada en 2014, involucra principalmente los primeros semestres (MEN, Spadies, 2014):

Grafico 2. Distribución porcentual de la deserción estudiantil terciaria por semestre académico



El poder identificar y relacionar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en los procesos académicos de los estudiantes y qué les conduce a una determinada opción para su futuro personal, es posible desde el estudio de los actos y fenómenos de la voluntad.

Las decisiones provenientes de las influencias externas, como la orientación vocacional, entre otras, permitirá en algún momento ayudar a fortalecer programas y formaciones que encaminen a los estudiantes a una toma de decisiones tal vez más contextualizada y situada (Aguirre, 1996).

Por lo menos en América latina, la orientación vocacional para la elección profesional estuvo supeditada a satisfacer necesidades socioeconómicas del mercado industrial del momento, tratando de adaptar las características y capacidades de los individuos a los requerimientos profesionales ofertados; en nuestro caso colombiano “formación para el trabajo”. Actualmente, si bien, la orientación profesional no es tan ligada a la oferta laboral, si se mantiene la indiferencia de este proceso, respecto de las necesidades y aspectos motivacionales de los estudiantes para su elección académica (González, 2002).

Por otro lado, en Venezuela, la orientación vocacional se ha ofertado a partir de políticas públicas insertas en la reforma curricular vigente en educación media y diversificada con fundamento sociopolítico, desprendido del artículo 103 de la constitución Bolivariana de Venezuela y de los artículos 6, 7 y 23 de la ley orgánica de educación vigente que reformó al plan nacional vocacional que desde 1980, a través del Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional (CENAVOP) pretendió una orientación de carrera profesional desde el esfuerzo consciente y sistemático en la escuela y el entorno social, con el objeto de ayudar a los estudiantes al auto reconocimiento y a la búsqueda de oportunidades de estudio y trabajo, independiente de la evaluación de resultados del programa académico (Davy, 2011).

En Colombia no ha habido una política pública de orientación y acompañamiento vocacional consistente, lo que agrava la situación de continuidad académica. Por dar un ejemplo, para el año 2000 hubo 417.913 bachilleres graduados, de los que sólo el 35.48% tuvo acceso a la educación superior.

De acuerdo con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, hasta diciembre de 2002, había 321 instituciones de educación superior que ofrecieron un total de 280.000 cupos con una demanda de 742.873 estudiantes.

Sin embargo, desde el año 2003 y con la convocatoria al primer congreso nacional de orientación vocacional, profesional y acompañamiento académico de la Universidad Nacional, se ha tratado de articular propuestas en ese sentido. Se deduce entonces que un total de 462.873 estudiantes, se quedaron sin la posibilidad de dichos cupos.

En tanto, en el año 2012, de 450.000 estudiantes graduados como bachilleres, solo el 17%, accedió a educación terciaria (SNIES-MEN, 2013).

Tabla 1. Tasa de cobertura de la población estudiantil joven en educación terciaria En Colombia año 2005 a 2013. (MEN-SNIES y DANE)

Año	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	1.137.772	1.219.954	1.306.520	1.424.631	1.493.525	1.587.928	1.762.480	1.842.263	1.980.895
Pregrado		4.064.849	4.124.212	4.180.964	4.236.086	4.285.741	4.319.415	4.342.603	4.354.649
Población 17 - 21 años	4.001.081								
Tasa de Cobertura	28,4%	30,0%	31,7%	34,1%	35,3%	37,1%	40,8%	42,4%	45,5%

Para el año 2014 hubo matriculados 742.327 estudiantes en educación universitaria, por encima de la formación técnica y tecnológica (Ver tabla 2), de los cuales el 63% se repartió entre 30 programas de un total de 679 disponibles, habiendo mayor demanda en áreas como ciencias políticas y derecho, administración de empresas y contaduría pública con el 22% del total de los estudiantes; luego seguido por economía y afines con un total de 88.695 estudiantes matriculados, de los cuáles culminan sus estudios 45.333. En ciencias de la salud, 28.560 matriculados y 11.613 graduados. En ingenierías, matriculados 99.171 y graduados 34.620. Ciencias de la educación con un total matriculado de 26.304 y, graduandos 9.072. Ciencias sociales con un total de 58.148 y graduados 17.082. Bellas artes y oficios con un total de 13.294 estudiantes, en donde se gradúan 2.970 y, finalmente en el área de agronomía y veterinaria en donde se matriculan 21.480 estudiantes, de los cuales solo se gradúan 1.515 (ver tabla 3).

Tabla 2. Comparación en una década de la frecuencia y porcentaje de graduados en cada tipo de educación terciaria en Colombia (Observatorio laboral para la educación-MEN- 2014)

Tipo de Educación	2001		2012	
	Fcia	%	Fcia	%
Técnica	4.665	3,4	21.450	6,9
Tecnológica	18.423	13,3	81.169	26,2
Universitaria	86.781	62,6	138.430	44,6
Total	109.869	79,3	241.049	77,7

La educación terciaria en Colombia, no solo se organiza por tipos de educación como lo demuestra la tabla anterior, sino que la universitaria, se ha dividido en áreas del conocimiento como se describe en el siguiente gráfico (Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de los programas universitarios en áreas del conocimiento

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	NÚCLEO BÁSICO DE CONOCIMIENTO
AGRONOMÍA, VETERINARIA Y AFINES	Agronomía
	Medicina Veterinaria
	Zootecnia
BELLAS ARTES	Artes Plásticas, Visuales y Afines
	Artes Representativas
	Diseño
	Música
	Otros Programas Asociados a Bellas Artes
	Publicidad y Afines
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Educación
CIENCIAS DE LA SALUD	Bacteriología
	Enfermería
	Instrumentación Quirúrgica
	Medicina
	Nutrición y Dietética
	Odontología
	Optometría, Otros Programas de Ciencias de la Salud
	Salud Pública
	Terapias
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	Antropología, Artes Liberales
	Bibliotecología, Otros de Ciencias Sociales y Humanas
	Ciencia Política, Relaciones Internacionales
	Comunicación Social, Periodismo y Afines
	Deportes, Educación Física y Recreación
	Derecho y Afines
	Filosofía, Teología y Afines
	Formación Relacionada con el Campo Militar o Policial
	Geografía, Historia
	Lenguas Modernas, Literatura, Lingüística y Afines
	Psicología
	Sociología, Trabajo Social y Afines

ECONOMÍA, ADMINISTRACIÓN, CONTADURÍA Y AFINES	Administración
	Contaduría Pública
	Economía
INGENIERÍA, ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES	Arquitectura
	Ingeniería Administrativa y Afines
	Ingeniería Agrícola, Forestal y Afines
	Ingeniería Agroindustrial, Alimentos y Afines
	Ingeniería Agronómica, Pecuaria y Afines
	Ingeniería Ambiental, Sanitaria y Afines
	Ingeniería Biomédica y Afines
	Ingeniería Civil y Afines
	Ingeniería de Minas, Metalurgia y Afines
	Ingeniería de Sistemas, Telemática y Afines
	Ingeniería Eléctrica y Afines
	Ingeniería Electrónica, Telecomunicaciones y Afines
	Ingeniería Industrial y Afines
	Ingeniería Mecánica y Afines
Ingeniería Química y Afines	
Otras Ingenierías	
MATEMÁTICAS Y CIENCIAS NATURALES	Biología, Microbiología y Afines
	Física
	Geología, Otros Programas de Ciencias Naturales
	Matemáticas, Estadística y Afines
	Química y Afines

Fuente. Hacia un sistema nacional de información de la educación superior. Universidad del Rosario, facultad de economía. Bogotá, 2005.

En Colombia para el año 2013, el porcentaje de estudiantes matriculados en cada área del conocimiento, se describe en la tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación terciaria, según el área de conocimiento en el año 2013 (MEN- SNIES)

Área del Conocimiento	%
Agronomía, veterinaria y afines	23,8%
Bellas artes	33,0%
Ciencias de la educación	35,8%
Ciencias de la salud	44,4%
Ciencias sociales y humanas	34,1%
Economía, administración, contaduría y afines	35,2%
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	27,8%
Matemáticas y ciencias naturales	28,1%

He ahí, donde al identificar factores motivacionales como los intrínsecos y extrínsecos que desde la perspectiva psicológica constituyen un conjunto de impulsos, estímulos, expectativas, voliciones, intereses y metas personales, y que desde las condiciones sociales impactan el comportamiento humano en su toma de decisiones, permitiría orientar procesos adecuados hacia la elección profesional (Garrido, 2000).

En atención a lo anterior, este estudio pretende determinar algunos aspectos de la motivación intrínseca y extrínseca, relacionados con el grado de cognición, metacognición y rendimiento académico que se deben tener en cuenta en la búsqueda de un modelo educativo fortalecido hacia una construcción académica vocacional, en donde por ejemplo, los resultados académicos sustentados en la atribución configuren el rendimiento académico, pero acompañado de factores que fortalecerán la interrelación entre estudiantes durante el proceso formativo con instrumentos pedagógicos contextuales que permitan una adecuada elección profesional.

Este estudio no pretende cualificar factores inherentes a la política de Estado, pero no por esto, desconoceremos el reto que se le impone a las instituciones y agentes educativos para que se realicen reflexiones y críticas que potencien los cambios que en esa materia se requieran para que los jóvenes estudiantes obtengan una preparación vocacional integral en aras a una adecuada elección profesional, como resultado de la autodeterminación y la autovaloración de estos y su bienestar con el entorno. En este punto, es importante la consideración de Cajiao (2011):

Un desafío que tiene nombre de país, representado en los pocos rostros de jóvenes que pueden de alguna manera, aunque sea uno a uno, cambiar esa historia...No se hace nada: Frente a este panorama descarnado, de acuerdo con los datos disponibles, el gobierno no tiene ninguna propuesta razonable. La educación inicial no ha cambiado de rumbo: sólo se han ofrecido recursos para hacer más de lo mismo. Se dice que se comprarán textos escolares para repartir a las escuelas de más bajos puntajes, sin saber qué textos ni con qué orientación... Pero eso no se discute públicamente (párr.5).

Se reafirma entonces la falta de políticas públicas coherentes con las campañas de educación como eje de desarrollo económico y socio cultural. Y más grave aún, la formación académica como fuente de mejoramiento de la calidad de vida de los graduados, no se hace evidente debido a que el mercado laboral no ha podido dar respuesta a la mayoría de los egresados universitarios en múltiples programas académicos, en claro detrimento de la motivación personal y social futura de éstos. Así de forma general, un estudiante que termina su formación secundaria idealiza su futuro profesional, sus metas y objetivos por fuera del contexto y de la realidad que va a enfrentar cuando finalice su trayectoria académica (Aramburuzabala, 2013).

El análisis de la situación educativa en Colombia desde lo gubernamental se ha enfocado principalmente en aspectos políticamente coyunturales como los relacionados con la cobertura y poco con el diagnóstico

psicológico y social de las condiciones motivacionales de la educación en general, que lleve no solo a promover la asistencia escolar y la permanencia, sino la continuidad en todo el proceso académico, en donde la meta debería ser la elección profesional. Por el contrario, el sistema educativo en Colombia tiene un carácter desmotivador y promotor de la desescolarización y deserción permanente.

Según datos del SIMAT del MEN en 2010 por ejemplo, los jóvenes menores de 17 años tuvieron una tasa de asistencia escolar superior al 82%, mientras que en los jóvenes entre 18 y 25 fue del 30%.

Si lo anterior no se tiene en cuenta para la reformulación de las políticas y métodos educativos, aspectos negativos como la migración interna escolar, se mantendrán y llevarán como lo visto en el año 2010, a que el 35,5% o más de los jóvenes en edad escolar, se queden por fuera del sistema educativo, donde el 9,6% fue por razones académicas y el 4,5% por dificultades de acceso (entiéndase admisión) a las instituciones cercanas a su domicilio, y esto se mantendrá como índice negativo para la permanencia escolar.

Sin embargo teniendo en cuenta todo lo anterior, nuestro propósito en este estudio se circunscribe a los jóvenes en tránsito a la educación terciaria y específicamente a aquellos que optaron por intención futura estudiar un programa de tipo de educación universitaria que convoca a la mayor población en proceso de formación y además por lo sensible de este fenómeno en los jóvenes en proceso de orientación y desarrollo personal y social.

2. ESTADO DEL ARTE

En los últimos 25 años, la teoría de meta de logro se ha convertido en una de las predominantes de la motivación de logro y se relaciona ésta con los ambientes de aula y de la escuela. Registros considerables sugieren que los estudiantes de primaria y secundaria muestran la motivación positiva al aprendizaje cuando los patrones de sus situaciones de escuela enfatizan la enseñanza, la comprensión, el mejoramiento de habilidades y de conocimientos.

Sin embargo, muchos jóvenes experimentan menos motivación, bajo estas condiciones. Las implicaciones de la teoría de meta de logro para el impacto de las reformas escolares se discuten actualmente, y las teorías de la consecución de objetivos, se ha convertido en un importante marco para el análisis de los ambientes de aprendizaje en una serie de los resultados del desarrollo y cognición (Lynley, 2006).

El ambiente escolar enfatiza el aprendizaje, la comprensión y las habilidades para mejorar el conocimiento, aunque los ambientes de clase que se centran en la capacidad de demostrar y competir, pueden aumentar las creencias de autoeficacia y el rendimiento académico de algunos estudiantes. En algunos estudios se ha encontrado la desmotivación de los jóvenes debido a un ambiente perjudicial del comportamiento

como el que se presenta en las burlas y la anarquía escolar que generan aumento del ausentismo escolar y el engañoso rendimiento académico (Anderman & Midgley, 2002).

La coexistencia de “Anomalías en el proceso escolar”, generan que el logro de metas sea intrigante, esto debido a la falta de relaciones fuertes entre los objetivos de la formación y el rendimiento estudiantil. Es el caso de estudiantes con deseo de aprender y mejorar sus habilidades, pero que el enfoque de metas del aula no está relacionado con las medidas de rendimiento académico, como las calificaciones y resultados de exámenes, lo cual afecta su proceso cognitivo (Grant & Dweck, 2003).

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, depende de la creación de entornos de aprendizaje que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada (Alonso Tapia, 1997).

Todos los factores enunciados en este estado del arte y por diversos autores, tienen serias implicaciones educativas, que a la vez pueden generar interrogantes, como por ejemplo: ¿Qué se puede hacer, a la luz de lo expuesto, para tratar de mejorar la motivación de los adolescentes? De manera sucinta, respondemos: “primero que todo, no esperar a la adolescencia”.

Si hay algo que parece claro es que la mayoría de los patrones motivacionales desadaptativos se gestan antes de la adolescencia, con lo que parece necesario que la intervención se realice antes. En segundo lugar, intervenir con un mismo fin desde dos frentes distintos. Por un lado, tratando de modificar las estrategias cognitivas con que los sujetos afrontan las tareas, lo que supone que los profesores no deberían prestar sólo atención a la adquisición de los contenidos curriculares sino al desarrollo de las estrategias de pensamiento, afrontamiento del fracaso y, en general, de autorregulación adecuadas. Sin este tipo de intervención, la acumulación de fracasos puede inducir al sujeto a no creer en la posibilidad de mejorar y a desarrollar un autoconcepto negativo respecto a su valía y a sus posibilidades de mejorar.

Otro tipo de intervención, es aquella consistente en que los estudiantes detecten las metas que están en juego, orientando su atención hacia el aprendizaje más que hacia la autovaloración; orientándoles así mismo hacia la mejora de su autonomía, y ayudándoles a corregir los patrones inadecuados de afrontamiento del fracaso. En este sentido, se supone que es fundamental controlar los mensajes que se dan a los sujetos antes, durante y después de las tareas y, en general, controlar los principios para la optimización motivacional de la instrucción dada (Alonso Tapia, 1997).

La motivación extrínseca (externa) y la tarea escolar son aquellas que proporcionan alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas (padres, hermanos, profesores,

compañeros) y de circunstancias que le rodean. Las motivaciones externas suelen ser familiares (por satisfacer a los padres, porque me regañan o me pegan), escolares (por no perder las evaluaciones, por saber contestar en clase) y sociales (por ir de vacaciones, por tener la imagen de inteligente).

Aun así, estas motivaciones externas requieren movilizar la motivación intrínseca, pues si no existe o incluso es negativa -con un rechazo claro hacia el estudio- los esfuerzos que hagan los padres, los profesores y compañeros para ayudar al alumno, utilizando todos los medios (premios, castigos, recompensas afectivas, etc.) serán insuficientes y se destaca cómo la motivación de los estudiantes puede ser afectada por factores externos como el aula de clase o la comunicación del profesor dentro del proceso de aprendizaje (Gálvez, 2006).

La disposición del maestro por medio de la comunicación, fomenta la motivación de los estudiantes a través del reconocimiento de los esfuerzos de éstos y de actividades de motivación social, donde se discrepa, se pregunta, toman decisiones y prueban su entendimiento en voz alta; sin embargo, puede o no darse la motivación o ser incluso una actividad amenazante, dependiendo de las competencias comunicativas y de interacción del maestro (Atkinson, 2004).

Asimismo, para determinar la relación entre motivación del profesor y la del estudiante, se han realizado estudios que confirman que la motivación es una variable frente al desempeño académico del estudiante en tanto el profesor motivado ve la capacidad de sus alumnos. El tacto, la solidaridad y la aprobación educacional del profesor, promueve positivamente la motivación intrínseca de los estudiantes para ganar nuevos conocimientos, para lograr cosas y para la aceptación de las tareas (Gálvez, 2006).

En el desafío de crear estrategias que motiven a los estudiantes, se describe un modelo de tarea conceptual y una técnica de evaluación de las preferencias y motivación hacia la tarea de los estudiantes (Hong, Milgram & Rowell, 2004), ya que a los estudiantes rara vez se les permite elegir cuándo, dónde o con quien estudiar (Gálvez, 2006). El modelo da pautas de cómo compartir información a estudiantes, profesores, consejeros y padres frente al estudio, para desarrollar estrategias que armonicen lo que les gusta y lo que tienen que hacer. Dicho modelo plantea que si el estudiante tiene en cuenta sus preferencias, incrementa la probabilidad de que su potencial de aprendizaje sea efectivo y placentero.

Pintrich, Roeser y De Groot (1994), señalan aspectos del contexto que favorecen el valor de la tarea, en tanto el estilo instruccional del profesor, es decir, la efectividad en términos del tratamiento que hace de la materia, lo haga de forma clara e interesante y que realice buena administración de la clase.

La escuela moderna trata de establecer una alianza entre la escuela y la familia en un intento por atraer tecnologías no escolares como forma de competir con la cultura mediática, donde el lugar del maestro

“que sabe” está puesto en cuestión en tanto existen distintas formas de acceso al conocimiento que se encuentra a la par con la institución escolar a través de la tecnología (Scialabba, 2004). Esta brecha también debe ser cubierta y probablemente la única forma de hacerlo sea redefiniendo la escuela, no sólo en relación con la cultura actual, sino también en su relación con la familia.

La motivación social está proporcionada por las interacciones entre iguales, o sea el estudiante con sus compañeros, siendo el factor más relevante, la aceptación o pertenencia al grupo, de quienes recibe una significativa influencia de experiencias que pueden ser visibles u ocultas, conscientes o inconscientes, positivas o negativas. La cooperación, el estudio en grupo y la actividad social son base para la participación colectiva constituyen la colaboración para la construcción del conocimiento. Se afirma que los sujetos logran enganchar o consolidar las representaciones internas a partir de asociaciones ambientales ya que los contextos influyen en las metas, el compromiso y el aprender de los sujetos (Gálvez, 2006).

Las teorías modernas sobre motivación caracterizan generalmente el contexto como una fuente de experiencias y expectativas de información. Esta información conforme se presente o se proyecte anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. Dichas consideraciones se pueden entonces utilizar para estudiar la influencia de la sala de clase y de los contextos (Pintrich & Shunk, 2002).

En un estudio realizado sobre la identidad personal (Hong, Milgram & Rowell, 2004), se identificaron tres tipos de necesidades de construcción de la imagen:

-La solidaridad, la cual refleja las estrategias de autoimagen y deseo de ser incluido; esto requiere estrategias de interacción que acentúan concordancias, contribuyen a la identidad con el grupo y expresan relaciones interpersonales.

- La aprobación, atiende la imagen de la capacidad. Incluye los movimientos que evitan expresar la duda o la desaprobación.

- las estrategias que reduzcan al mínimo el grado en el cual se desafían las capacidades de la otra persona.

El comportamiento finalmente indirecto es el tacto, representa estrategias de comunicación que indican un respeto por el otro y la autonomía. Es así como cada estudiante tiene un patrón de desempeño para relacionarse, pero también para realizar las tareas escolares, consistente en un perfil único de motivación

y preferencias que influyen en el cumplimiento de la tarea asignada. La preferencia de los estudiantes a nivel interpersonal en cuanto a realizar las tareas solo o con compañeros y con o sin presencia de un adulto, determina también el grado de motivación hacia las mismas (Pintrich et al, 1994).

La revisión presentada en este estado del arte, incluye ensayos teóricos y reportes de investigación realizados en los últimos once años. Se indagaron las variables en las que se han centrado los distintos autores en torno a la motivación hacia el estudio y la cultura escolar, constituyéndose así en un aporte interesante para el análisis del estado actual del conocimiento sobre estos temas. El aspecto más relevante de los resultados y conclusiones es la numerosa teorización de los temas en contraposición con las pocas investigaciones encontradas, aunque es evidente la correlación entre las dos temáticas abordadas.

El valor de la tarea escolar y el rendimiento académico es un elemento a considerar en la investigación porque el que los estudiantes desarrollen o no un sentido del valor de las actividades académicas, durante los años de escuela primaria y básica secundaria, puede tener profundos efectos en los planes futuros de los estudiantes y en las potenciales trayectorias académicas (Aránzazu & Beltrán, 2001).

La relación entre las creencias motivacionales como los sentimientos y cogniciones auto referenciales, dentro de las cuales se encuentra el valor de la tarea y el aprendizaje autorregulado, ha llegado a ser una importante área de teorización e investigación, no sólo en la formación básica primaria y secundaria, sino también en la educación superior (Minnaert, 1999).

Con respecto a la motivación hacia el estudio se señala en gran medida la importancia de la motivación intrínseca de los estudiantes como factor más significativo. Se afirma que el valor intrínseco de la tarea es una variable importante que nos puede permitir conocer cómo los estudiantes llegan a ser estudiantes autorregulados.

Las teorías planteadas y las estrategias que se señalan para promover dicha motivación intrínseca se identifican por lo general en el contexto, que podríamos llamar la “cultura escolar”, pues es en dicho contexto socio-cultural donde se encuentra la fuente de experiencias y expectativas de comunicación a través de la motivación extrínseca (aportada por los profesores, padres y directivos) y la motivación social (desde la identidad con sus pares).

Sin embargo, se destaca que esta información, conforme se presente o se proyecte, anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. Esta perspectiva sociocultural considera que el aprender está determinado por el ambiente, es decir que las normas y los valores que se encuentren en ese entorno pueden motivar a aprender (Hickey, 2003).

Dichas consideraciones se pueden entonces utilizar para estudiar la influencia del aula de clase, las interacciones y los contextos en general respecto a la motivación hacia el estudio y su efecto en el desempeño académico.

Pintrich, Roeser, y De Groot (1994), encontraron también que el valorar intrínsecamente una tarea se relaciona con una elevada autorregulación. Sin embargo, hay muy poca investigación en cómo la habilidad para regular el aprendizaje se relaciona con las motivaciones, las metas y los valores de los estudiantes. También ponen de manifiesto que se han realizado pocos estudios acerca de las diferencias por edad en los valores subjetivos de la tarea, especialmente durante los años de formación básica primaria. Algo que debemos tener en cuenta en la exposición de estos autores, es que si mejoramos los elementos que componen el valor de la tarea, los estudiantes mostrarán un mayor compromiso e implicación en la tarea (Minnaert, 1999).

La cultura aglutina aspectos diversos: cognitivo, afectivo, ético, estético, social, conductual. Es unitaria y plural, por cuanto es un entramado heterogéneo que a su vez proporciona una identidad a los miembros de las instituciones educativas; aunque se trate de instituciones distintas, suelen mantener entre sí un parecido cultural.

La cultura y el clima de las instituciones educativas están relacionadas con la percepción que se tiene, encontrándose gran distancia entre las propuestas de la filosofía institucional y las formas como lo perciben los estudiantes. Asimismo, la cultura en los jóvenes está ligada además de la escuela, a la familia y al entorno con el consumismo y los medios de comunicación. De hecho hay un entorno que se refleja en el espacio escolar pero, igualmente, la escuela incide sobre ellos con todos los elementos (Martínez-Otero, 2003).

De todas las teorías y estrategias revisadas hasta el momento, surgen interrogantes como: ¿qué tanto se conocen los deseos e intereses de los jóvenes en formación básica secundaria de hoy de acuerdo a la cultura que establecen dentro de las instituciones y qué tanto estos intereses favorecen la motivación al estudio? La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros de instituciones educativas.

Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Pero, por grandes que sean las semejanzas entre instituciones educativas, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de “idiosincrasia escolar”. Sin embargo, aunque se trate de instituciones distintas, suelen mantener entre sí más parecido cultural que el

que se descubre en algunas macroinstituciones, donde las diversas áreas o departamentos gozan de mucha autonomía generadora, incluso, de subculturas.

El estado del arte estudiado, permite reconocer lo importante de aplicar estrategias metodológicas para desarrollar una enseñanza activa tomando en cuenta las relaciones en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad. La enseñanza, entonces, no puede concebirse como mera transmisión de conocimiento, sino como motivación académica para que el alumno busque explicaciones que representen aprendizajes significativos (Contreras, 2008).

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los principales factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco, relacionados con la elección profesional, de acuerdo a las áreas del conocimiento en la educación terciaria en Colombia, en un grupo de jóvenes de grado once de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín?

4. REFERENTE TEÓRICO

La motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera, es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos, psicológicos y sociales que incide en una situación dada. Es dado por el conjunto de impulsos, deseos, necesidades y anhelos que confluyen en la toma de decisiones individuales y es la fuerza que mueve a realizar actividades y dentro de éstas, las académicas, en donde la presencia y permanencia en un ambiente escolar, pasa necesariamente por los factores motivacionales y es la elección profesional un elemento más que puede estar sujeto a estos factores.

La motivación tiene referentes conceptuales y diversos exponentes, según Bernal (2004), tales como:

El Conductista, que argumenta que las necesidades básicas una vez que aparecen crean un estado de tensión en el organismo que energiza su conducta y la orienta en la búsqueda de cualquier elemento del ambiente que le permita satisfacerla.

Otro enfoque es el Cognoscitivo, en donde la motivación es producto de la interpretación que el individuo haga de las necesidades naturales; son nuestros pensamientos los que originan y determinan la motivación.

Para la concepción Humanista, la motivación es producto de necesidades, pero no son las únicas capaces de motivar conductas en los seres humanos.

El enfoque Psicoanalítico, considera la motivación como un concepto psicofísico, que incluye tanto las necesidades primarias vitales, como la elaboración inconsciente que cada sujeto realiza respecto de dichas necesidades

Sea cual fuere el enfoque que se adopte, la mayoría de los referentes teóricos coinciden en que la motivación es un constructo psicológico; es decir, la mayoría concuerdan con la idea de que la motivación es una inferencia de los teóricos de la conducta y no un hecho tangible. Es un término especulativo que se formula con referencia explícita a fenómenos observables, es un concepto hipotético que explica un proceso mediador inobservable directamente, traduciéndolo en conductas susceptibles de ser percibidas a través de los sentidos. Las explicaciones sobre lo que estimula y direcciona el comportamiento humano resultan ampliamente complejas y estudiadas a través del tiempo y han sido evaluadas desde diferentes teorías, principalmente desde la psicología emocional y motivacional (Barberá, 2002).

4.1 MOTIVACION ACADEMICA

Los primeros escritos en América latina sobre motivación académica y orientación profesional fueron publicados desde Cuba por González Serra en 1976 y continuados por González Rey en 1983, en dos direcciones esenciales, la búsqueda de los mecanismos de formación de la motivación profesional a partir de diseños experimentales y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración.

Luego, Rivera Michelena (1986), Ibarra Mustelier (1988), Valdés Casal (1984), Brito Fernández (1987), González Maura (1989), publicaron estudios en donde se aportaron criterios significativos en relación con las limitaciones que presenta el desarrollo de la motivación académica en los estudiantes en el accionar docente y en la preparación del futuro profesional, sin embargo, sigue habiendo dudas respecto de la efectividad de la motivación académica con la definición conceptual y la integración cognitiva.

De igual manera se han establecido y categorizado unos factores de elección de profesión en varios componentes:

Cognitivo, en tanto que el sujeto conoce antecedentes de su futura profesión respecto a objeto, utilidad social, perfil ocupacional y características personales necesarias para su desempeño.

Afectivo, en relación con la emotividad del sujeto hacia la profesión.

Autovalorativo, en el sentido del realce que el sujeto hace de las características de su personalidad en términos de cualidades e intereses que se ajusten con su elección profesional.

Proyección futura, en tanto en el sujeto confluyen elementos cognitivos y afectivos de su profesión y de su desarrollo personal y social.

4.2. MOTIVACION EXTRINSECA

La motivación de los alumnos debe partir por reconocer la existencia de una profunda interrelación entre factores personales y sociales, en donde los constructos motivacionales que poseen un fuerte componente personal, son influenciados ampliamente por diversas variables ambientales educativas, tales como las actividades planteadas en el aula, el modo de llevarlas a cabo, que determinan la orientación general a metas de logro y que potencian el autoconcepto, sustentando además el rendimiento general del grupo al que pertenece el sujeto.

La motivación extrínseca en tanto, son medios para algún fin, pues su actuación supone obtener premios o evitar un castigo, es decir, está orientada hacia metas, valores y recompensas, fuera del sujeto. Por este motivo, se dice que está regulada externamente y relacionada con aquello que procede de afuera y que conduce a la ejecución de la tarea, cuando lo que atrae no es la acción que se realiza, sino solo lo que se recibe a cambio del trabajo realizado (Flores, 2010).

El ajuste escolar condiciona ciertas variables sociales tales como: los mediadores emocionales, enmarcados en las relaciones afectivas ante el éxito y el esfuerzo. La actitud del profesor y los compañeros. El tipo de actividades académicas y las condiciones generales del entorno escolar en estrecha relación con los componentes personal y social de la motivación. En este mismo sentido, se sitúan dos perspectivas en la motivación: la externa, la del educador que intenta averiguar cómo crear unas condiciones que faciliten el aprendizaje y la interna, la del estudiante que nos explica qué es lo que le lleva a centrarse en algún tema e interesarse por él para asimilarlo (González, 2005).

La motivación extrínseca es definida como cualquier situación en la que la razón para la actuación, es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros, o autoadministrada. En la actualidad, se considera multidimensional y con cuatro modalidades:

- a) Regulación Externa, en donde las conductas se regulan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio.
- b) Introyectada, ocurre cuando las acciones se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa.
- c) *Identificada*, cuando es un proceso a través del cual la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta por lo que la ejecuta libremente, incluso aunque no le resulte agradable ni placentera.
- d) *Integrada*, que se produce cuando la regulación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores o apuestas sociales menos aceptables (Ryan, 2002).

Los estudiantes deben promover la regulación integrada a la conducta a partir de patrones externos y de su capacidad de autodeterminación y dentro de ella, la integración orgánica. En ésta, un concepto básico es el de la internalización; un proceso natural y activo en el cual el individuo intenta transformar costumbres y demandas socialmente aceptadas (regulación externa) convirtiéndolas en valores personales (autorregulación).

Una eficaz estrategia que favorece la internalización consiste en explicarle al alumno el por qué debe involucrarse en una tarea que despierta en él un interés mínimo. Algunos estudios en universitarios demostraban diferentes razones para implicarse en una actividad poco interesante para el estudiante pero sugerida por los docentes, por ejemplo, aprender un segundo idioma que apenas valoraban. En este caso se evidenció claramente una regulación externa, porque el profesor iba a examinar lo que aprendieron; además, introyectada, porque fue lo que propuso el profesor e identificada, porque la actividad era útil para el futuro profesional del estudiante (Reeve et al, 2004).

En el sentido anterior, otros autores reconocen los distintos condicionamientos que inciden en la motivación (personales, ambientales y de tarea) y, a la vez diferencian tres niveles de la misma:

Global; referida a diferencias personales relativamente permanentes. Un estudiante realiza distintas actividades porque hay muchos temas que despiertan su interés.

Contextual, cuando analiza la orientación motivacional en un campo específico. Está sujeta a más variaciones que la global y es la responsable de que un alumno estudie porque le gusta, lo que denota una motivación académica intrínseca.

Situacional que incluye las razones circunstanciales que mueven a un estudiante a participar en una actividad. Por ejemplo, si un estudiante al preguntarle por qué estudia informática responde que lo hace porque lo considera interesante, está indicando motivación situacional intrínseca (Vallerand, 2002).

Así, la relación con profesores y compañeros, permite a los estudiantes internalizar los valores y las reglas asumidas por ellos. Cuando un estudiante experimenta un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares significativos para él, es más probable que responda positivamente. Esta necesidad de relación y de apoyo emocional externo es la más decisiva forma de conseguir la internalización.

Pero como contrapartida, también reconocen que hay situaciones en las que las necesidades de relación son mucho menos importantes para la motivación intrínseca, de lo que lo son las de autonomía y competencia. Aseguran los autores mencionados que los alumnos regulados externamente para una actividad son los que menor esfuerzo están dispuestos a desplegar, y en cambio al identificarse con la actividad suele asociarse a superiores niveles de esfuerzo, implicación, rendimiento, menores tasas de abandono, mayor calidad en el aprendizaje y mejores evaluaciones por parte de los profesores (Deci, 1985).

En repetidas ocasiones, se ha constatado que en el ámbito académico se produce un cambio evolutivo gradual desde una motivación preferentemente intrínseca en los inicios de la escolaridad, hacia una orientación predominantemente extrínseca de regulación externa a partir de los primeros años de secundaria.

Se asegura que el acceso a la universidad por ejemplo, representa un punto de inflexión en el que se invierte la tendencia anotada entre dominación de los procesos cognitivos por parte de los factores motivacionales intrínsecos sobre los extrínsecos.

En esta etapa educativa se disminuye el control sobre el alumno, no se pasa lista en clase, los exámenes son menos frecuentes y se favorece en mayor medida la autonomía y la elección de materias, de temas o de fechas límite. Todo ello contribuye a elevar la motivación intrínseca, desde los niveles más autodeterminantes de motivación extrínseca (González, 2005).

Las relaciones entre motivación intrínseca y extrínseca no siempre han sido entendidas del mismo modo, en un primer momento se concibieron orientaciones motivacionales opuestas, analizando situaciones del mundo real, pero estudios de la última década, contemplan la posibilidad de que ambas se potencien en el aula y se complementen mutuamente.

La motivación intrínseca y extrínseca, pueden coexistir, como ocurre cuando un estudiante tiene que leer un libro porque se lo manda el profesor y al mismo tiempo disfruta con su lectura. En este caso, esa conducta no puede categorizarse de forma exclusiva como motivada extrínseca o intrínsecamente puesto que ambas fuerzas están presentes (González, 2005).

En el sentido anterior, se han estudiado algunos condicionantes motivacionales de la elección profesional (Turner, 2001), entendida como la adoptada por el alumno por factores tanto personales como contextuales o inducidos, a saber:

Características personales; que subrayan la importancia de dos factores, las metas personales que el alumno lleva a una situación y su motivación de logro.

Condicionantes contextuales; en donde la orientación del estudiante depende de las características del entorno familiar, del escolar y del emocional.

El interés situacional; investiga las características de las tareas, los contenidos, los estímulos o las condiciones ambientales que generan interés en muchos individuos. El calificativo de situacional se le asigna a aquel interés generado, prioritariamente, por ciertas peculiaridades y objetos concretos del entorno. El interés situacional es entonces como un estado emocional provocado por estímulos contextuales.

La implicación, es definida como el grado en que el estudiante se siente participante activo de su propio proceso de aprendizaje, y es inversamente proporcional al número de clases magistrales en las que debe permanecer sentado, callado y escuchando.

Por otro lado, se presentan aspectos situacionales (González, 2005), que pueden llegar a modificar algunas de las siguientes situaciones:

La participación, siempre y cuando los alumnos puedan intervenir.

La discrepancia, que genera un ambiente de conflicto, disonancia o desequilibrio cognitivo.

El reto óptimo, que se aviva ante tareas que suponen para el estudiante un reto espontáneamente.

La novedad, por el desafío que conlleva.

La interacción social, con compañeros.

La modelación, o el interés de los escolares que puede verse influenciado por la observación de modelos en especial si se refleja en personajes modelo internos o externos a su proceso, así sea el mismo profesor motivado por su curso.

Los contenidos, para la mayoría de los estudiantes, algunos temas les resultan más interesantes que otros

Por último, en el aspecto instruccional del componente social de la motivación académica, encontramos que las principales modalidades de análisis son: Las expectativas de los profesores sobre sus alumnos, las interacciones entre el profesor y el alumno, las percepciones de los alumnos y el apoyo e implicación de los padres.

Algunos autores consideran que los estudiantes participan más activamente en las tareas escolares, si existe sintonía (sinergia) entre la escuela y la familia. Es más probable que ocurra esto si las conexiones entre casa y escuela son fuertes y si las relaciones entre padres y profesores se basan en el respeto mutuo y la reciprocidad (González, 2005).

4.3. MOTIVACION INTRINSECA

La motivación intrínseca es considerada como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades y a explorar y a aprender. Se divide en tres tipos de motivación intrínseca, a saber:

- a) Motivación al aprendizaje. Considerado como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta al aprender o tratar de entender algo nuevo. Se relaciona con constructos tales como: exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca (Vallerand, 2002).

En el caso de la motivación en el aprendizaje académico se destaca como un factor modulador el momento de enfrentar las tareas académicas. De todas maneras, la evidencia empírica

disponible aun no es concluyente sobre el modo en el que las variables motivacionales influyen en el rendimiento académico (Linnenbrink, 2005).

Por tal motivo, es pertinente rastrear estudios soportados en evidencias sobre las relaciones entre motivación y motivación para el aprendizaje en contextos educativos (Alonso, 2005).

- b) Motivación al logro. Este componente está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal. Se asocia con el placer que se siente cuando el sujeto se intenta superar a sí mismo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Uno de los componentes de la conducta motivada al logro se direcciona con la consecución de objetivos o propósitos (Huertas, 2008).
- c) Motivación para experimentar estimulación. Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Se aplica en ámbitos como la lectura, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas (Vallerand, 2002).

De manera singular, la teoría de la motivación de logro constituye uno de las líneas de investigación más relevantes a la hora de abordar el conocimiento de la motivación intrínseca (Kaplan & Maehr, 2007).

La motivación intrínseca es el interés de realizar una actividad por cuenta propia y por interés propio, son fines en sí mismo. Efectivamente, la motivación es intrínseca cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Se define por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo.

Aquí se relacionan elementos tales como: la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad y la motivación intrínseca para aprender. Las recompensas de la motivación intrínseca, pueden ser los sentimientos de competencia, control, satisfacción personal, éxito en la tarea y orgullo por el trabajo propio, relacionada con el proceder de cada persona y la capacidad de autoreforzarse (González, 2005).

Se establece también que la motivación intrínseca es un elemento esencial en la determinación de elegir y estudiar una profesión y esto permite en el estudiante un mayor rendimiento. En una acción intrínsecamente motivada lo que interesa es la propia actividad que implica el deseo de entregarse a esta por la única razón del propio empeño en la tarea (Acosta, 1998).

4.4. ELECCION PROFESIONAL

Son interminables los testimonios de jóvenes que lejos de elegir una carrera para su desempeño profesional sufren de una desorientación profesional, fruto de la formación poco argumentadas y desarticulada de su realidad social y educativa, afectando transversal y trascendentalmente su proyecto de vida. Así mismo son muchas las instituciones educativas en diferentes niveles, que manifiestan permanentemente su preocupación por la desorientación de sus estudiantes, evidenciada entre otras en los altos índices de deserción y reprobación académica que representa pérdidas y frustraciones irreparables.

Existen múltiples factores que se relacionan con falta de orientación escolar, como por ejemplo, la ausencia de acompañamiento institucional, la falta de compromiso familiar, el desamparo estatal y el desconocimiento individual. Estos son elementos que en la elección profesional se afectan desde la perspectiva de la motivación general. Al respecto, Rodríguez (2003) manifiesta lo siguiente:

Es importante resaltar que la orientación vocacional no es una actividad ocasional o de última hora, sino un proceso que involucra un seguimiento del estudiante durante varios años, lejos de centrarse solamente en calificaciones obtenidas, en test vocacionales o exámenes psicotécnicos, aplicados pocos meses antes de enfrentar otros contextos académicos (p.53).

Por otro lado, encontramos el enfoque cultural del desarrollo humano que articula y explica la elección profesional a través de múltiples factores de cada una de las anteriores teorías, considerando la importancia del desarrollo humano, de la psiquis, de la naturaleza, de la historia y la cultura, enmarcados en los determinantes sociales que brindan respaldo a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, evaluando dentro de éstas últimas, las sociales que hemos venido trabajando.

Al margen de las teorías y de los enfoques, es innegable que la orientación vocacional debe representar para todas las instituciones un proceso continuo de ayuda al estudiante y a su familia, con el fin de lograr de manera evidente el desarrollo de potencialidades cognitivas y motivacionales que le permitan al joven comprometerse con un proyecto de vida bien orientado y realizable en el que se cuente con la participación efectiva de las personas y entidades que lo rodean.

Las manifestaciones metodológicas de la orientación profesional al hablar sobre el reto que implica trascender a los sistemas informativos, con el fin de propiciar la participación de un alumno activo, consciente, informado, con posibilidades de expresión, no solo para la elección profesional, sino también en su trayecto vital, con el fin de establecer interrelaciones entre la actualidad del joven y su pasado, como preparación para el futuro, teniendo en cuenta que la elección profesional no representa un evento fortuito, sino que está vinculado a tendencias e indicadores que se van desarrollando desde la niñez (Guerra, 2010).

Desde el ámbito social encontramos una necesidad latente en relación con la orientación profesional y vocacional debida a la influencia directa que estas tienen en el mercado laboral de nuestra región. Los profesionales de la época se ven enfrentados a retos cada vez más significativos que deben articularse de manera consciente con las nuevas tecnologías y más aún con la globalización que de alguna manera obliga a las instituciones educativas a repensar su papel como formadores de roles laborales a través de la articulación de sus programas en la transición entre la educación básica, secundaria y terciaria hacia la orientación profesional, cada día más necesaria.

Se manifiesta al referirse a los nuevos retos sociales y laborales, lo que se está modificando de las estructuras y jerarquías en este sentido y que obliga a nuevas competencias personales, mejores desempeños individuales, organizacionales, conceptuales y sociales. Esto demanda jóvenes con grandes capacidades de abstracción y conceptualización para resolver problemas colectivos que además tengan la capacidad de interactuar efectivamente con sus colaboradores que permita generar cambios desde el ámbito educativo hacia la orientación profesional. En tal sentido, menciona Redin (2004):

La orientación profesional, incluye el reconocimiento de metas personales, aspiraciones, intereses, capacidades y valores; el conocimiento sobre la oferta educativa y laboral, pero también el desarrollo de proyectos personales de vida, el aprendizaje de la elección y de la toma de decisiones de manera responsable y autónoma y la comprensión del desarrollo profesional como un proceso de toda la vida y más abarcador que la mera elección de un curso académico, o de un trabajo remunerado (p.21).

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco, relacionados con la elección profesional, de acuerdo a las áreas del conocimiento en la educación terciaria en Colombia, en un grupo de jóvenes de grado once de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las variables diferenciales: intención para el futuro, áreas del conocimiento elegidas, dificultades presentadas para estudiar y si tuvo o no orientación profesional, en el grupo de jóvenes de grado 11 de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín.

- Describir los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco en el grupo de estudiantes de grado 11, teniendo en cuenta el sexo y las áreas del conocimiento, que se establecen como opción educativa por ellos.
- Comparar las tendencias motivacionales extrínsecas o intrínsecas, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes de grado 11 de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín.
- Relacionar la elección profesional por los estudiantes de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín con la motivación al aprendizaje, deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, evitación y rechazo al trabajo, deseo de éxito, motivación externa, miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación al rechazo del profesor.

6. METODOLOGÍA

6.1. Tipo de investigación

No experimental, transversal en donde a través de un instrumento psicométrico y una encuesta demográfica se da cuenta de una situación fáctica en un momento y espacio definido que pudiese dar respuesta a las hipótesis planteadas en esta investigación (Hernández, 2010).

6.2. Nivel de la investigación

Este estudio es descriptivo y correlacional. A partir del cuestionario MEVA, se describen las motivaciones relacionadas con el aprendizaje, las expectativas respecto de la eficacia de los resultados escolares y los intereses volitivos. Pretende este estudio relacionar variables diferenciales determinadas en la encuesta sociodemográfica, con las variables motivacionales intrínsecas y/o extrínsecas, en la elección profesional.

6.3. Diseño

La investigación es transversal de grupo único, que pretende medir la relación entre dos o más variables a saber: La elección en educación profesional o terciaria, proyectada por cada estudiante y referida en una encuesta de variables diferenciales y los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos involucrados en el cuestionario MEVA y que determinan elementos como: la orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación.

6.4. Población

De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación, el número total de estudiantes de grado 11 en el último lustro en el Municipio de Medellín, ha oscilado entre 28.000 y 30.000 estudiantes, matriculados al inicio del periodo académico. En los núcleos educativos 925 y 937, fueron un total de 971 estudiantes

para el año 2014, de los cuales 604 mujeres y 367 hombres. En este sentido hay que resaltar, que una de las instituciones pertenecientes a estos núcleos, es de convocatoria femenina exclusiva.

6.5. Muestra

Ésta se distribuyó con base en sus características diferenciales y demográficas, por métodos no probabilísticos, es decir por conveniencia, accidental y por disponibilidad. Se obtuvo un total de 170 estudiantes de 450 que previamente habían resuelto la encuesta de variables diferenciales y el formulario MEVA. El número para la muestra seleccionada se determinó utilizando el programa EPI Info, versión 3, con un intervalo de confianza de 80%, un error de muestra del 5% y una frecuencia del evento motivacional en la población entre 20% y 30%.

Tabla 4. Distribución de la muestra teniendo en cuenta el sexo, la edad y el estrato socioeconómico

Distribución	Sexo		Edad			Estrato			
	Hombres	Mujeres	15 a 16	17	18 a 19	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio
Frecuencia	62	108	101	49	20	25	88	52	3
%	36,5	63,5	59,5	28,8	11,8	14,7	51,8	30,6	1,8

La tabla 4, representa la distribución de la muestra de 170 jóvenes, respecto del sexo, edad y estrato socioeconómico. Determinando que del total de la muestra hubo 108 correspondientes a sexo femenino (63.5%) en tanto 62 fueron de sexo masculino (36.5%). En relación con la estratificación socioeconómica, el más representativo fue el bajo, con un total de 88 jóvenes (51.8 %) de la muestra; seguido del medio bajo con 52 estudiantes (30,6%) y el muy bajo con 25 (14,7%), así como el medio con 3 estudiantes (1.8%) del total de la muestra.

Tabla 5. Distribución de la muestra según el sexo en cada institución educativa

Institución Educativa	Sexo	Fcia	%
Gonzalo Restrepo	Femenino	30	100,0
	Masculino	12	50,0
Miraflores	Femenino	12	50,0
	Total	24	100,0
	Masculino	7	41,2
Arzobispo Tulio Botero	Femenino	10	58,8
	Total	17	100,0

Asamblea Departamental	Masculino	16	53,3
	Femenino	14	46,7
	Total	30	100,0
Santa Elena	Masculino	8	47,1
	Femenino	9	52,9
	Total	17	100,0
Monseñor Víctor Wiedemann	Masculino	1	6,3
	Femenino	15	93,8
	Total	16	100,0
Manuel J. Betancur	Masculino	13	44,8
	Femenino	16	55,2
	Total	29	100,0
San José obrero	Masculino	4	80,0
	Femenino	1	20,0
	Total	5	100,0
San Antonio de Prado	Masculino	1	50,0
	Femenino	1	50,0
	Total	2	100,0

En la tabla 5 se observa la distribución de la muestra por sexo en cada institución educativa. Se aclara que en la I.E. Gonzalo Restrepo, donde la población estudiantil es exclusivamente de sexo femenino cuenta con 30 estudiantes como parte de la muestra; de la I.E. Miraflores fueron 24 jóvenes (50%) hombres y (50%) mujeres; de la I.E. Arzobispo Tulio Botero fueron 17 jóvenes, 10 mujeres (58.8%) y 7 hombres (41.2%); la I.E. Asamblea Departamental participó con 30 jóvenes, 16 hombres (53.3%) y 14 mujeres (46.7%); la I.E. Santa Elena tuvo 17 jóvenes, 9 mujeres (52.9%) y 8 hombres (47.1%); la I. E. Monseñor Víctor Wiedemann tuvo 16 jóvenes, 15 mujeres (93.8%) y 1 hombre (6.3%); la I.E. Manuel J. Betancur tuvo un total de 29 jóvenes, 16 mujeres (55.2%) y 13 hombres (44.8%); la I.E. San José Obrero tuvo 5 jóvenes, 4 hombres (80%) y 1 mujer (20%); y finalmente, la I.E. San Antonio de Prado tuvo 2 jóvenes, uno por cada sexo.

6.6. Instrumentos

6.6.1. Encuesta Demográfica

Para evaluar las características específicas de la población estudiada, se utilizó una encuesta demográfica que contenía preguntas abiertas y cerradas con diferentes niveles de respuesta, validada por juicio de expertos y respaldada a través del consentimiento informado dado por los responsables de cada institución (Ver anexo N° 1).

6.6.2. Cuestionario MEVA

Adicionalmente se utilizó la herramienta MEVA: Motivación, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje - para evaluar aspectos motivacionales - del profesor Español Jesús Alonso Tapia de la Universidad Autónoma de España, que evalúa tres grandes orientaciones motivacionales de los estudiantes en el proceso educativo; enfocadas hacia el aprendizaje, hacia el resultado y hacia la evitación, a saber:

Orientación al aprendizaje:

- Necesidad de autonomía y control personal.
- Necesidad de aceptación incondicional.
- Deseo de aprender y experimentar competencia.
- Deseo de aprender lo que es relevante y útil.
- Deseo de ser útil y poder ayudar a otros.

Orientación al resultado:

- Deseo de obtener una evaluación positiva.
- Deseo de obtener recompensas externas a la tarea.
- Deseo de ser valorado positivamente.
- Deseo de no dejarse desbordar por la presión.

Orientación a la evitación del fracaso:

- Deseo de no ser valorado negativamente (miedo al fracaso).
- Deseo de aprender lo que es relevante y útil.
- Deseo de no dejarse amilanar por el profesor.

El cuestionario permite evaluar 12 motivaciones específicas a través de 76 preguntas que se responden con base en el grado de acuerdo o desacuerdo (Escala de Likert) cuantitativa de 1 a 5; en donde: 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo", 2 "bastante en desacuerdo", 3 "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", 4 "bastante de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Este cuestionario desarrollado desde el año 2005 es aplicable a alumnos de 12 a 18 años de edad con una validez predictiva o coeficiente de confiabilidad $r: 0.496$ y un (EEM) error estándar de medida del 95% (Ver anexo N° 2).

6.6. Variables

Cuadro 1. Análisis de Variables, Componentes, Instrumentos y medida de análisis

Variables	Componentes	Instrumento	Medida
Motivacion Intrinseca	Orientacion al aprendizaje	Cuestionario MEVA	Ordinal
	Motivacion del aprendizaje		
	Disposicion al esfuerzo		
	Evitacion y rechazo al trabajo por inutil		
Motivacion extrinseca	Orientacion a resultados		
	Deseo del éxito y su reconocimiento		
	Motivacionexterna		
	Orientacion a evitacion al fracaso		
	Miedo al fracaso		
	Resistencia a desanimio por actitud del profesor		
	Deseo de aceptacion por el profesor		
Eleccion Profesional		Encuesta	Nominal

6.8. Análisis de datos

Se llevará a cabo el siguiente análisis estadístico, posterior a la realización de la revisión del comportamiento de variables, para así poder seleccionar el tipo de estadística que se tomará:

- Medidas de tendencia central, de frecuencia y porcentajes para realizar todas las descripciones.
- Anova para realizar comparaciones.
- Correlación de Spearman con el fin de determinar los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco, relacionados con la elección profesional de acuerdo a las áreas de conocimiento en la educación terciaria en Colombia.

6.9. Procedimiento y plan de análisis

El acercamiento a las instituciones de estos Núcleos educativos, se hizo a través de comunicación escrita remitida por la tutora de la investigación.

Posteriormente el grupo de investigadores contacta directa y personalmente a directores y coordinadores de las instituciones en donde intermedia una de las investigadoras por la cercanía laboral con este sector.

Finalmente se procede a aplicar los instrumentos de medición, previa sensibilización a los estudiantes y entrega del consentimiento informado a las directivas de las instituciones.

La aplicación de los instrumentos se lleva a cabo entre los meses de abril y mayo de 2014 en forma paulatina por subgrupos de estudiantes, dependiendo de la disponibilidad de estos y de la institución. Los instrumentos se entregaron en físico a cada estudiante con una explicación breve sobre la forma de responder cada instrumento en un tiempo prudencial.

En relación con el consentimiento informado, se hizo énfasis a los directivos que la información recogida allí, aunque era personalizada no se divulgaría individualmente, sino de forma general con base en los criterios del estudio y la necesidad de desarrollar elementos estadísticos alternos a ésta investigación.

Según lo establecido además por los códigos y normas legales de ética para el protocolo y toma de muestra procedimental en investigación, según la resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y con la revisión y recomendaciones del Comité de Ética del centro de investigaciones de la Universidad de Manizales-CINDE.

6.10. Hipótesis.

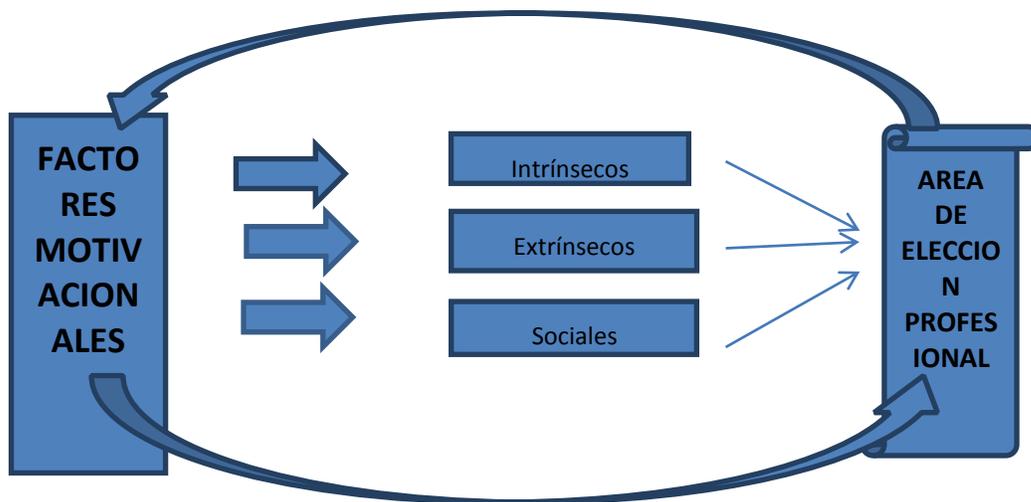
H1: La elección profesional es condicionada por factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos de forma diferente entre hombres y mujeres

H0: Los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para la elección profesional no dependen del género.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A través del análisis estadístico de los resultados de la encuesta demográfica y el cuestionario MEVA, se identificaron los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos en la población estudiada de grado 11, respecto de la edad y el sexo, así como la correlación entre las variables motivacionales y la elección profesional que a partir del siguiente modelo conceptual, integra la pregunta de investigación con los objetivos específicos, a través de la discusión de los resultados encontrados.

Grafico 5. Modelo de Factores motivacionales en la elección académica profesional de jóvenes



Para el primer objetivo se describió las variables diferenciales de la muestra, en donde se establecieron características en relación con la intención para el futuro (ver tabla 6), las áreas del conocimiento elegida (ver tabla 10), el tipo de educación preferida (ver tabla 7), las dificultades para seguir el proceso académico (ver tabla 8), si tuvo o no orientación profesional del área del conocimiento elegida (ver tabla 9); teniendo en cuenta el sexo y la edad en todas estas variables.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes (n=170) para describir la intención futura de los jóvenes teniendo en cuenta la distribución de estos por sexo y edad.

Sexo	Edad	Intención Futura	Frecuencia	%
Masculino	15	Estudiar	2	66,7
		Trabajar	1	33,3
		Total	3	100,0
	16	Estudiar	28	96,6
		Trabajar	1	3,4
		Total	29	100,0
	17	NS/NR	1	3,8
		Estudiar	23	88,5
		Trabajar	2	7,7
Total		26	100,0	

Femenino	18	Estudiar	2	50,0
		Trabajar	2	50,0
		Total	4	100,0
	15	Estudiar	1	100,0
		Trabajar	0	0,0
		Total	1	100,0
	16	Estudiar	65	95,6
		Trabajar	3	4,4
		Total	68	100,0
	17	Estudiar	22	95,7
		Trabajar	1	4,3
		Total	23	100,0
	18	Estudiar	13	92,9
		Trabajar	1	7,1
		Total	14	100,0
19	Estudiar	2	100,0	
	Trabajar	0	0,0	
	Total	2	100,0	

La tabla 6 da cuenta que:

El 66.7% de los jóvenes (varones) de 15 años, el 96.6 % de los jóvenes de 16 años, el 88,5% de jóvenes de 17 años y el 50% de hombres de 18 años desean estudiar.

El 100 % de mujeres de 15 años, el 95.6% de las mujeres de 16 años, el 95.7 % de las mujeres de 17 años, el 92,9 % de las mujeres de 18 años y el 100% de las jóvenes de 19 años desean seguir estudiando.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes (n=170) para describir el Tipo de educación preferida por parte de los jóvenes teniendo en cuenta el sexo y la edad

Sexo	Edad	Tipo de educación	Frecuencia	%
Masculino	15	Técnica Profesional	2	66,7
			1	33,3
		Total	3	100,0
	16	Formación Laboral	1	3,4
		Técnica	1	3,4
		Tecnológica	2	6,9
		Profesional	25	86,2
		Total	29	100,0
	17	Formación Laboral	1	3,8
		Técnica	3	11,5
		Tecnológica	3	11,5

		Profesional	19	73,1
		Total	26	100,0
	18	Técnica Profesional	2	50,0
		Total	4	100,0
Femenino	15	Profesional	1	100,0
		Total	1	100,0
	16	Técnica	4	5,9
		Tecnológica	1	1,5
		Profesional	63	92,6
		Total	68	100,0
	17	Formación Laboral	1	4,3
		Técnica	1	4,3
		Tecnológica	2	8,7
		Profesional	19	82,6
		Total	23	100,0
	18	Formación Laboral	2	14,3
		Profesional	12	85,7
		Total	14	100,0
19	Técnica	2	100,0	
	Total	2	100,0	

En la tabla 7 hay resultados del tipo de educación profesional a seguir, tanto en el género masculino como femenino.

De los hombres de 15 años, 2 optan por educación técnica (66,7%) y 1 por educación profesional (33%).

Los jóvenes de 16 años, 25 escogen el estudio profesional (86,2%), 2 la tecnológica (6,9%), 1 formación técnica (3,4%) y 1 formación para el trabajo (3,4%).

De los jóvenes de 17 años; 19 de ellos eligieron educación profesional (73,1%), 3 formación técnica (11,5%), otros 3 educación tecnológica (11,5%) y 1 formación para el trabajo (3,8%).

De los jóvenes de 18 años, un 50% eligió educación profesional y otro 50% formación técnica.

En el caso de las mujeres, 1 del grupo de 15 años (100%), eligió educación profesional.

Del grupo de 16 años, 63 optaron por educación profesional (92,6%), 4 por educación técnica (5,9%) y 1 por tecnológica (1,5%).

Del grupo de mujeres de 17 años, 19 eligieron formación profesional (82.6%), 2 la opción tecnológica (8,7%), 1 formación laboral (4,3%) y 1 educación técnica (4,3%).

Las mujeres de 18 años, 12 optaron por educación profesional (85,7%) y 2 por formación laboral (14,3%).

El 100% de las mujeres de 19 años eligieron formación técnica.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes (n=170) para describir las dificultades presentadas para estudiar teniendo en cuenta el sexo y la edad

Sexo	Edad	Tipo de Dificultad	Frecuencia	%
Masculino	15	NS/NR Economía	1	33,3
			2	66,7
		Total	3	100,0
	16	NS/NR	6	20,7
		Distancia	1	3,4
		Economía	8	27,6
		Ingreso a la U. Otro	11	37,9
			3	10,3
	Total	29	100,0	
	17	Tiempo Economía	1	3,8
			11	42,3
		Apoyo	1	3,8
		Ingreso a la U.	10	38,5
		Otro	3	11,5
	Total	26	100,0	
	18	NS/NR	1	25,0
Economía		1	25,0	
Ingreso a la U.		2	50,0	
Total	4	100,0		
Femenino	15	NS/NR	1	1,5
			2	2,9
	16	Tiempo	1	32,4
		Distancia	2	52,9
		Economía	22	

	Ingreso a la U.	36	7,4
	Otro	5	100,0
	Total	68	
17	NS/NR	1	4,3
	Tiempo	1	4,3
	Economía	9	39,1
	Ingreso a la U.	8	34,8
	Otro	4	17,4
	Total	23	100,0
18	NS/NR	2	14,3
	Economía	6	42,9
	Ingreso a la U.	5	35,7
	Otro	1	7,1
	Total	14	100,0
19	Economía	1	50,0
	Otro	1	50,0
	Total	2	100,0

La tabla 8 muestra los tipos de “dificultades” para seguir el proceso académico, éstas se establecieron con base en la prueba piloto de la encuesta de variables diferenciales. En este sentido, se determinó que aspectos de orden económico y de ingreso a la educación terciaria, eran las dificultades más comunes en esta población estudiada y especialmente entre el grupo poblacional de hombres de 17 y 18 años respectivamente.

En el caso de los hombres de 15 años, 1 no respondió este aspecto de la encuesta (33,3%), en tanto 2 de ellos (66,7 %), consideraron que su mayor dificultad para continuar la formación profesional es la económica.

De los hombres de 16 años, 6 (20,7%), tampoco respondieron ese aspecto de la encuesta, en tanto 1 (3,4%), considera la distancia como la mayor dificultad, asimismo, 8 de ellos (27,6%), el factor económico, en tanto, 3 de ellos (10,3%), otros factores, y por último, 11 de ellos (37,9%), considera el ingreso a la educación terciaria como su mayor dificultad.

En el caso de los hombres de 17 años, 1 de ellos (3,8%), considera al factor tiempo y otro (3,8%), el apoyo como su mayor dificultad, en tanto 11 de ellos (42,3%), expresan que el factor económico es su mayor dificultad, 10 de ellos (38,5%), la admisión, y por último, 3 de ellos (11,5%), le endilgan a otros factores la dificultad para continuar su formación.

En el grupo de 18 años, 1 no respondió (25%), otro (25%) considera el factor económico como su mayor dificultad, y 2 (50%) el ingreso a la educación terciaria.

En el caso de las mujeres, el grupo de 15 años con una representante no respondió este criterio.

De las de 16 años, 2 de ellas (2,9%) no respondieron, 1 de ellas (1,5%), expresó el tiempo como su mayor dificultad, 2 de ellas (2,9%) la distancia, 36 de estas (52,9%) consideran la admisión como su mayor dificultad, 22 de ellas (32,4%) el criterio económico y por último, 5 de ellas (7,4%), consideran otros factores distintos a los expresados anteriormente como el mayor tipo de dificultad para continuar hacia la formación profesional.

Del grupo de 17 años, 1 (4,3%) no respondió, otra (4,3%) considera al factor tiempo como su mayor dificultad, 9 de ellas (39,1%) dicen que el factor económico es su mayor dificultad, 8 de ellas (34,8%), la admisión como la mayor dificultad y 4 de estas (17,4%), relaciona otros aspectos como dificultades para continuar su proceso educativo.

De las de 18 años, 2 (14,3%) no reportaron al respecto, 6 de ellas (42,9%) consideran al factor económico su mayor dificultad, 5 de ellas (35,7%) la admisión y por último, 1 de ellas (7,1%) considera otros aspectos.

De las de 19 años, una denota dificultad económica y otra, dificultades diferentes a las establecidas en la encuesta.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes (n=170) para describir la orientación profesional teniendo en cuenta el sexo y la edad

Sexo	Edad	Tuvo orientación	Frecuencia	%
Masculino	15	No	3	100,0
		Total	3	100,0
	16	NS/NR	3	10,3
		Si	6	20,7
		No	20	69,0
		Total	29	100,0
	17	NS/NR	2	7,7
		Si	7	26,9
		No	17	65,4
		Total	26	100,0

Femenino	18	NS/NR	1	25,0
		Si	1	25,0
		No	2	50,0
		Total	4	100,0
	15	No	1	100,0
		Total	1	100,0
	16	NS/NR	4	5,9
		Si	22	32,4
		No	42	61,8
		Total	68	100,0
	17	NS/NR	3	13,0
		Si	9	39,1
		No	11	47,8
		Total	23	100,0
	18	NS/NR	2	14,3
		Si	9	64,3
		No	3	21,4
		Total	14	100,0
	19	NS/NR	1	50,0
No		1	50,0	
Total		2	100,0	

La tabla 9 describe la orientación profesional que pudieron tener o no los estudiantes.

Se encontró que los 3 hombres de 15 años no tuvieron orientación profesional.

En el caso de los hombres de 16 años, 20 no tuvieron orientación profesional (69%), 3 no respondieron esta pregunta (10,3%) y 6 expresan haber tenido orientación profesional (20,7%).

Para el caso de los hombres de 17 años, 2 no respondieron (7,7%), 23 si reportan orientación (26,9%) y 18 dijeron no haber tenido orientación profesional (65,4%).

De los hombres de 18 años, 1 no respondió (25%), 2 no obtuvieron orientación (50%), y 1 si la tuvo (25%).

En el caso de las mujeres, las del grupo de 15 años no respondieron este criterio.

Las de 16 años, 4 de ellas (5,9%) tampoco respondieron, 22 de estas (32,4%), si reportaron orientación profesional, y 42 de las encuestadas (61,8%), reportaron que no tuvieron orientación profesional.

Las mujeres de 17 años;3 de ellas (13,0%) no respondieron, 9 de ellas (39,1%) si obtuvieron orientación, en tanto, 11 de ellas (47,8%) contestaron no haber obtenido orientación profesional.

En el caso de las mujeres de 18 años, 2 de ellas (14,3%) no respondieron, 9 de ellas (64,3%) si tuvieron orientación, mientras que 3 de ellas (21,4%) no obtuvieron orientación profesional.

De las mujeres de 19 años, 1 (50%) no respondió, en tanto que el otro 50%, es decir una (1) de ellas, dijo no haber tenido orientación profesional.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes (n=170) para describir el Área del conocimiento elegida (según criterios curriculares internacionales), teniendo en cuenta el sexo y la edad

Sexo	Edad	Área del conocimiento	Frecuencia	%
Masculino	15	Área Matemática-científica	1	33,3
		Área Físico-manual	2	66,7
		Total	3	100,0
	16	NS/NR	7	24,1
		Área Matemática-científica	16	55,2
		Área Lingüístico-social	4	13,8
		Área Físico-manual	2	6,9
		Total	29	100,0
	17	NS/NR	9	34,6
		Área Matemática-científica	9	34,6
Área Lingüístico-social		3	11,5	
Área Físico-manual		5	19,2	
Total		26	100,0	
18		NS/NR	2	50,0
		Área Matemática-científica	2	
	Total	4		

				50,0		
				100,0		
				100,0		
				29,4		
<p>La tabla 10 describe la elección profesional inmersa en las áreas del conocimiento curriculares para dar cuenta del instrumento diseñado por el doctor Alonso la investigación a estándares internacionales.</p> <p>Es así que se subdividió las áreas de conocimiento en:</p>	Femenino	15	Área Físico-manual	1		
		16	NS/NR	20	52,9	
			Área Matemática-científica	36	13,2	
			Área Lingüístico-social	9	4,4	
			Área Físico-manual	3	100,0	
			Total	68		
		17	NS/NR	2	8,7	
			Área Matemática-científica	7	30,4	
			Área Lingüístico-social	8	34,8	
			Área Físico-manual	6	26,1	
			Total	23	100,0	
		18	NS/NR	5	35,7	
			Área Matemática-científica	5	35,7	
			Área Lingüístico-social	3	21,4	
			Área Físico-manual	1	7,1	
			Total	14	100,0	
		19	NS/NR	1	50,0	
			Área Lingüístico -social	1	50,0	
			Total	2	100,0	

Áreas matemática-científica, en donde están los programas de ingeniería, económicas, ciencias de la salud, exactas y naturales.

El área lingüístico- social que representa a los programas en ciencias sociales, derecho, educación y licenciaturas afines.

El área físico-manual, donde se encuentran programas académicos y labores que tienen algún tipo de formación académica, pero un fuerte componente de arte y manualidades.

En este sentido, se encontró que en el grupo de hombres de 15 años; 1 optó el área matemático-científica (33,3%) y 2 prefirieron el área físico-manual (66,7%).

En el caso de los hombres de 16 años se encuentra predominio del área matemático-científica con 16 estudiantes o sea el 55,2%, 7 de ellos (24,1%) no respondieron este criterio, 4 de ellos (13,8%) que eligieron programas de las áreas lingüístico-social y 2 de ellos (6,9%) prefirieron el área físico-manual.

Para el caso de los hombres de 17 años, 9 de ellos (34,6%) no respondieron sobre el área de conocimiento a elegir, otros 9 en tanto (34,6%), prefirieron el área matemática-científico, 3 de estos (11,5%) de la muestra eligieron programas del área lingüístico-social, y por último, 5 de ellos (19,2%) optaron por programas del área físico-manual.

En los hombres de 18 años se encontró ésta distribución: 2 que no respondieron (50%) y 2 que eligieron el área matemática- científica (50%).

En el caso de las mujeres, las de 15 años representadas en una (1) estudiante (100%), eligió un programa del área físico-manual.

De las mujeres de 16 años; 20 de ellas no respondieron (29,4%), 36 de ellas prefirieron el área matemática-científica (52,9%), 9 optaron por el área lingüístico-social (13,2%), y 3 de ellas por programas del área físico-social (4,45%).

De las mujeres de 17 años; 2 de ellas no respondieron (8,7%), 7 optaron por el área matemática-científica (30,4%), 8 seleccionaron programas del área lingüística-social (34,8%) y 6 optaron por profesiones del área físico-manual (26,1%).

En el caso de las mujeres de 18 años, 5 no respondieron (35,7%), igual número optaron por el área matemático-científica (35,7%), 3 seleccionaron el área lingüística-social (21,4%), y el resto de la muestra, es decir una (1) mujer , optó por contenidos del área físico-manual (7,1%).

De las mujeres de 19 años, una (1) no respondió (50%) y una (1) escogió el área lingüístico-social (50%).

El siguiente conjunto de tablas nos ofrece datos estadísticos respecto del segundo y tercer objetivo, en relación con la descripción de los factores motivacionales involucrados en la formación académica (tabla 13), la descripción de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco en el grupo de estudiantes del grado 11, teniendo en cuenta el sexo (tabla 11) y descripción de los componentes de la motivación al aprendizaje y las áreas de conocimiento, que se establecen como opción educativa por los estudiantes de la muestra (tabla 12).

Tabla 11. Anova para el tipo de motivación Extrínseca/Intrínseca de acuerdo al sexo (n: hombres 62, n: mujeres 108).

Tipo de motivación	Sexo	n	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	gl	f	sig.
Motivación intrínseca	Masculino	62	127,03	13,47	96	159	1	3,90	0,05
	Femenino	108	131,52	14,79	99	168	168		
	Total	170	129,88	14,45	96	168	169		
Motivación extrínseca	Masculino	62	113,44	11,19	90	143	1	0,030	0,87
	Femenino	108	113,74	11,00	75	142	168		
	Total	170	113,63	11,01	75	143	169		

En la tabla 11 se encontró diferencias en las motivaciones intrínsecas tanto en el género masculino como femenino.

En el caso de los hombres se obtuvo una media de 127.03 y en las mujeres de 131.52, con un nivel de significancia de 0.05 para ambos, lo cual deja ver que se encuentran dentro de los valores normales establecidos.

Cabe destacar que a pesar de que las mujeres demuestran una media más alta, las diferencias entre ambos géneros son mínimas, dado que el número de mujeres en proporción es mucho más alto que el de hombres.

En el caso de las motivaciones extrínsecas se encontró una media para los hombres de 113.44 y para las mujeres de 113.74, con un valor de significancia para ambos de 0.87. Lo que indica que esta por fuera de los límites establecidos.

Los resultados muestran que las mujeres obtienen una media más alta en el tipo de motivación intrínseca que los hombres. Por su lado, los hombres alcanzaron medias muy cercanas a las de las mujeres, en el tipo de elección extrínseca. No se hallaron diferencias significativas según sexo en los tipos de motivación extrínseca.

Tabla 12. Descripción a través de medidas de tendencia central, de los componentes de la motivación al aprendizaje y las áreas del conocimiento

Area del Conocimiento	Componentes MAP		Minimo	Medio	Maximo	D.E
NS/NR	Motivaciones de Aprendizaje	46	37	72	50,22	8,5
	Deseo de ser util		14	35	25,09	5,47
	Disposición del esfuerzo		13	38	26,2	4,82
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		8	36	21,3	5,95
Area Matematica- Cientifica	Motivaciones de Aprendizaje	76	38	73	54,5	7,97
	Deseo de ser util		16	34	25,79	4,18
	Disposición del esfuerzo		16	36	26,13	4,76
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		8	38	20,5	5,96
Area Lingüística-Social	Motivaciones de Aprendizaje	28	42	68	51,79	7,68
	Deseo de ser util		12	35	25,11	5
	Disposición del esfuerzo		14	33	24,79	6
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		11	38	23,68	6,4
Área Físico-Manual	Motivaciones de Aprendizaje	20	41	71	50,25	8,66
	Deseo de ser util		15	33	23,7	5,62
	Disposición del esfuerzo		15	32	25,05	4,64
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		12	32	20,9	5,86
Total		170				

En esta tabla 12, se encontró que la motivación al aprendizaje fue el factor motivacional con una media más alta en todos los integrantes de la muestra, independiente de su preferencia académica, pues inclusive, quienes no contestaron o no eligieron un área del conocimiento, tuvieron una media similar a la relacionada con quienes si eligieron oferta profesional.

La media de la motivación al aprendizaje en el grupo anteriormente expuesto y que fue el grupo mayoritario, fue de 50,22, comparada con la del grupo de áreas matemático-científicas que fue de 54,50; la del área lingüístico-social que fue de 51,79 y la del área físico-manual de 50,25.

El resto de los componentes de motivación al aprendizaje tuvieron un comportamiento similar con medias que oscilan entre 20,50 (evitación y rechazo del trabajo escolar) y 26,13 (disposición al esfuerzo) en el área matemático - científica.

En la descripción más general de esta tabla se observa que la población que no eligió o no respondió el criterio sobre la profesión a seguir fue la mayor (46), pero antecedida por el grupo que seleccionó profesiones del área general matemático -científica con un total de 76.

Luego está el área de lingüístico-social con 28 estudiantes y el área físico-manual con 20 de ellos.

Tabla 13. Descripción de los Factores motivacionales involucrados en la formación académica a través de medidas de tendencia central.

Factores Motivacionales	Media	DS	Mínimo	Máximo
Motivación al aprendizaje	52,39	8,32	37	73
Deseo del éxito y reconocimiento	26,09	5,55	9	41
Miedo al fracaso	21,41	4,60	11	33
Motivación externa	18,92	3,90	8	28
Disposición al esfuerzo	25,80	5,00	13	38
Evitación y rechazo del trabajo escolar	21,29	6,10	8	38
Deseo de ser útil	25,24	4,90	12	35
Resistencia al desánimo debido al profesor	30,28	5,40	16	40
Deseo de aceptación por el profesor	22,09	4,40	8	32

Se observa en la tabla 13, el resultado relativo a las motivaciones intrínsecas, dado que representa el valor promedio de la población estudiada, respecto al factor motivacional “motivación al aprendizaje” con una media del 52.39% y un 8.32% DE.

En cuanto a la motivación externa, cuya correlación es baja, alcanzó una media de 18.92% y DE (3.90).

En el desarrollo del objetivo 4: “Relacionar la elección profesional elegida por los estudiantes de los núcleos educativos 925 y 937 de la Ciudad de Medellín con la motivación al aprendizaje, deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, evitación y rechazo al trabajo, deseo de éxito, motivación externa, miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación al rechazo del profesor; como parte de orientación al aprendizaje, orientación a los resultados y orientación a la evitación”, se presentaran los resultados respecto a los factores motivacionales, para luego verificar la asociación entre sus respectivas áreas de elección académica profesional.

Para representar las relaciones significativas que se hallaron entre las áreas de conocimientos y los factores motivacionales se realizó una matriz de correlación de Spearman, así:

- 1.00 = Correlación Negativa Perfecta
- 0.90= correlación Negativa Muy Fuerte
- 0.75= correlación Negativa Considerable
- 0.50= correlación Negativa Media
- 0.10= correlaciona Negativa Débil
- 0.000= No Existe correlación Alguna entre las Variables
- +0.10= correlación Positiva Débil
- +0.50= correlación Positiva Media
- +0.75= correlación Positiva Considerable
- +0.90= correlación Positiva Muy Fuerte
- +1.00= correlación Positiva Perfecta

Para efectos de la distribución de las tablas de acuerdo a los factores motivacionales y áreas del conocimiento, se tuvo en cuenta la siguiente distribución:

- Factores Motivacionales y área de Ciencias de la Educación (tabla 14)
- Factores Motivacionales y área de Ciencias Sociales y Humanas (tabla 15)
- Factores Motivacionales y área de Ciencias de la Salud (tabla 16)
- Factores Motivacionales y área de Economía – Afines (tabla 17)
- Factores Motivacionales y área de No Sabe/ No Responde (tabla18)
- Factores Motivacionales y área de Agronomía y Veterinaria (tabla 19)
- Factores Motivacionales y área de Bellas Artes- Oficios (tabla 20)
- Factores Motivacionales y área de Ingeniería – Afines (tabla 21)

Tabla 14. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y área de Ciencias de la Educación

N°	FACTORES MOTIVACION	FACTORES CORRELACION	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Motivación aprendizaje	al	de	1.000								
		Coeficiente correlación										
		N		10								
	Deseo del éxito y reconocimiento		de	0,52	1.000							
	Coeficiente correlación			10	10							
	N			10	10	10						
	Miedo al fracaso		de	-0,20	0,18	1.000						
	Coeficiente correlación			10	10	10						
	N			10	10	10						
	Motivación		de	0,58	-0,04	-0,07	1.000					
	Coeficiente correlación											

externa	N		10	10	10	10					
Disposición esfuerzo	Coefficiente correlación	de	0,38	0,632*	0,235	0,45	1,000				
	N		10	10	10	10	10				
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente correlación	de	-0,61	-0,790**	0	-0,26	-0,776**	1,000			
	N		10	10	10	10	10	10			
Deseo de útil	Coefficiente correlación	de	0,54	0,765**	0,27	0,33	0,773**	-0,909**	1,000		
	N		10	10	10	10	10	10	10		
Resistencia al desánimo debid profesor	Coefficiente correlación	de	0,905**	0,36		0,642*	0,2	-0,47	0,41	1,000	
	N		10	10	10	10	10	10	10	10	
Deseo de de aceptación por	Coefficiente correlación	de	0,16	-0,13	-0,42	0,02	-0,18	-0,05	-0,16	0,28	1,000
	N		10	10	10	10	10	10	10	10	10

En esta investigación se puede conocer cuál es el factor motivacional que destaca entre los participantes que eligieron ciencias de la educación.

Analizando el factor de la disposición al esfuerzo (0.632*) en relación con el deseo del éxito y reconocimiento, encontramos una correlación positiva media. En la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.790**), existe una correlación negativa considerable con el deseo del éxito y reconocimiento.

En el mismo factor evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.776**), existe una correlación negativa considerable con disposición al esfuerzo. Ahora bien en el deseo de ser útil, en relación con el deseo de éxito y reconocimiento (0.765**) existe una correlación positiva considerable. El deseo de ser útil y la disposición al esfuerzo (0.773**) muestran una correlación positiva considerable. El deseo de ser útil y la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.909**), se correlacionan de manera negativa muy fuerte.

En la resistencia al desánimo debido al profesor (0.905**), encontramos una correlación positiva muy fuerte con motivación al aprendizaje y en este mismo factor, la resistencia al desánimo debido al profesor (0.642*), encontramos una correlación positiva media con la motivación externa.

Acerca de la relación entre los factores motivacionales y el área de ciencias de la educación, se halló una relación positiva muy fuerte entre motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor

(0.905**), una relación positiva considerable entre deseo de reconocimiento con disposición al esfuerzo (0.632**), evitación y rechazo del trabajo escolar (0.790**) y deseo de ser útil (0.790**).

Igualmente, se halló una relación positiva muy fuerte entre el deseo de ser útil con el deseo de éxito y reconocimiento (0.765**), la disposición al esfuerzo (0.773**) y una correlación negativa fuerte con la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.909**). Es decir, mientras más orientados se sienten para elegir una carrera en búsqueda de Deseo de ser útiles y de ser reconocidos y tener éxito, más alta sería su elección académica profesional, en este caso, de las ciencias de la educación.

Tabla 15. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y área de Ciencias Sociales y Humanas

N°	FACTORES MOTIVACION	FACTORES CORRELACION	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Motivación al aprendizaje	Coefficiente correlación	de	1.000								
		N		21								
	Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente correlación	de	-0,21	1.000							
		N		21	21							
	Miedo al fracaso	Coefficiente correlación	de	-0,05	0,1	1.000						
		N		21	21	21						
	Motivación externa	Coefficiente correlación	de	-0,02	0,39	0,3	1.000					
		N		21	21	21	21					
	Disposición al esfuerzo	Coefficiente correlación	de	0,515*	-0,02	-0,41	0	1.000				
		N		21	21	21	21	21				
	Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente correlación	de	-0,41	0,13	0,02	-0,17	-0,534*	1.000			
		N		21	21	21	21	21	21			
	Deseo de ser útil	Coefficiente correlación	de	0,536*	-0,15	-0,16	-0,11	0,452*	0,540*	1.000		
		N		21	21	21	21	21	21	21		
	Resistencia al desánimo debido al	Coefficiente correlación	de	0,712**	-0,480*	-0,24	-0,23	0,441*	-0,37	0,579**	1.000	
		N		21	21	21	21	21	21	21	21	

profesor												
Deseo de aceptación por el profesor	Coefficiente de correlación	de	-0,04	0,32	0,31	0,11	-0,21	0,25	-0,05	0,28	1,00	0
	N		21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

Se encontró una correlación positiva media, entre la motivación al aprendizaje y la disposición al esfuerzo (0.515**) y entre la motivación al aprendizaje y el deseo de ser útil (0.534**). Aparece también una correlación positiva considerable entre motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor (0.712**).

La Correlación negativa débil aparece entre la resistencia al desánimo debido al profesor con el deseo del éxito y reconocimiento (-0,480*).

Las correlaciones entre disposición al esfuerzo y evitación y rechazo del trabajo escolar presenta una correlación negativa débil (- 0.534*) y una correlación de significancia positiva débil con respecto al deseo de ser útil (0.452*) y con respecto a resistencia al desánimo debido al profesor (0.441*).

Las correlaciones entre evitación y rechazo del trabajo escolar y el deseo de ser útil aparece con una correlación negativa débil (- 0.540*) y una correlación positiva media entre resistencia al desánimo debido al profesor evitación y deseo de ser útil (0.579**).

Tabla 16. Correlación de Spermán entre Factores Motivacionales y área de Ciencias de la Salud

N° FACTORES MOTIVACION	FACTORES DE 1	2	3	4	5	6	7	8	9
Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	de	1,000						
	N		35						
Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	de	-0,01	1,000					
	N		35	35					
Miedo al fracaso	Coefficiente de correlación	de	-0,428*	0,11	1,000				
	N		35	35	35				
	Coefficiente de correlación	de	0,24	0,23	0,22	1,000			
	N		35	35	35	35			

Motivación externa	Coefficiente de correlación	de	0,587**	-0,02	-0,3	-0,06	1,000				
	N		35	35	35	35	35				
Disposición al esfuerzo	Coefficiente de correlación	de	-0,616**	0,04	0,22	-0,08	-0,702**	1,000			
	N		35	35	35	35	35	35			
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente de correlación	de	0,684**	-0,14	-0,27	0,17	0,542**	-0,592**	1,000		
	N		35	35	35	35	35	35	35		
Deseo de ser útil	Coefficiente de correlación	de	0,527**	-0,490**	-0,438**	0,15	0,365*	-0,29	0,447**	1,000	
	N		35	35	35	35	35	35	35	35	
Resistencia al desánimo debido al profesor	Coefficiente de correlación	de	0	0,658**	0,3	0,26	0,01	-0,02	-0,08	-0,347*	1,000
	N		35	35	35	35	35	35	35	35	35
Deseo de aceptación por el profesor											

Aparece una correlación negativa media entre la motivación al aprendizaje y la evitación y rechazo del trabajo escolar (- 0.616**).

Las correlaciones positivas medias aparecen entre la motivación al aprendizaje con la disposición al esfuerzo (0.587**); entre la motivación al aprendizaje con el deseo de ser útil (0.684**) y, entre la motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor (0.527**). Se encontró una correlación negativa débil entre motivación al aprendizaje y el miedo al fracaso (- 0.428*).

Las correlaciones entre los factores deseo del éxito y reconocimiento y resistencia al desánimo debido al profesor (- 0.490**) muestra una correlación negativa media, mientras que la asociación entre deseo del éxito y reconocimiento con deseo de aceptación por el profesor (0.658**) muestran una correlación positiva media.

El factor motivacional de miedo al fracaso muestra una correlación negativa débil, así: miedo al fracaso y motivación al aprendizaje (- 0.428*). Se encontró, además, una correlación negativa media entre el miedo al fracaso y resistencia al desánimo debido al profesor (-0.438**).

No aparece ninguna correlación entre motivación externa y ciencias de la salud.

Las correlaciones entre disposición al esfuerzo y motivación al aprendizaje presentan una correlación positiva media (0.587**) y frente al deseo de ser útil (0.542**) y una correlación de significancia positiva débil entre disposición al esfuerzo y resistencia al desánimo debido al profesor (0.365*). Se encontró, además, una correlación negativa media entre disposición al esfuerzo y con respecto a evitación y rechazo del trabajo escolar (- 0.702**).

Las correlaciones entre evitación y rechazo del trabajo escolar y el deseo de ser útil aparece con una correlación negativa media (- 0.592**).

Se encontró una correlación significativa media entre el deseo de ser útil y la resistencia al desánimo debido al profesor (0.447**).

Se encontró, por último, una correlación negativa débil entre resistencia al desánimo debido al profesor deseo de aceptación por el profesor (- 0.34*).

Sobre la asociación entre los factores motivacionales y el área de ciencias sociales , se encontró relaciones positivas medias entre la motivación al aprendizaje y disposición al esfuerzo (0.587**), deseo de ser útil (0.684**) y resistencia ala desanimo debido al profesor (0.527**), y en contraste este factor motivacional descrito como resistencia al desánimo debido al profesor se relacionó de manera negativa débil con deseo del éxito y reconocimiento (-0.490**) y miedo al fracaso (-0.438). Encontramos, entonces que algunas relaciones son positivas medias, encontraste con unas correlaciones negativas débiles.

La que presenta una mayor correlación es el deseo de ser útil con la motivación al aprendizaje (0.684**) y la más débil disposición al esfuerzo con evitación y rechazo del trabajo escolar (- 0.702**).

Tabla 17. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y área de Economía y Afines

N°	FACTORES MOTIVACIONALES	FACTORES DE CORRELACION	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	7								
		N	9								
	Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	0,18	1000							
		N	9	9							
	Miedo al fracaso	Coefficiente de correlación	-0,62	-0,26	1000						
		N	9	9	9						
	Motivación externa	Coefficiente de correlación	0,05	0,45	0,52	1000					
		N	9	9	9	9					
		Coefficiente de correlación	0,681*	-0,24	-0,24	-0,05	1000				
		N	9	9	9	9	9				

Disposición al esfuerzo	N		9	9	9	9	9				
	Coefficiente de correlación	de	-0,941**	-0,01	0,43	-0,09	-0,811**	1000			
	N		9	9	9	9	9	9			
Evitación y rechazo del trabajo escolar	N		9	9	9	9	9	9			
	Coefficiente de correlación	de	0,46	0,01	-0,01	0,11	0,27	-0,49	1000		
	N		9	9	9	9	9	9	9		
Deseo de ser útil	N		9	9	9	9	9	9	9		
	Coefficiente de correlación	de	0,895**	0,3	-0,672*	0,01	0,695*	-0,837**	0,13	1000	
	N		9	9	9	9	9	9	9	9	
Resistencia al desánimo debido al profesor	N		9	9	9	9	9	9	9	9	
	Coefficiente de correlación	de	0,682*	0,08	-0,46	-0,18	0,16	-0,53	0,13	0,58	1000
	N		9	9	9	9	9	9	9	9	9
Deseo de aceptación por el profesor	N		9	9	9	9	9	9	9	9	
	Coefficiente de correlación	de	0,682*	0,08	-0,46	-0,18	0,16	-0,53	0,13	0,58	1000
	N		9	9	9	9	9	9	9	9	9

Esta área muestra en la disposición al esfuerzo (0.681*) una correlación positiva débil con la motivación al aprendizaje. En la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.941**) existe una correlación negativa muy fuerte con la motivación al aprendizaje. De igual modo en la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.811**) hay una correlación negativa considerable con la disposición al esfuerzo.

En cuanto al factor de la resistencia al desánimo (0.895**) se evidencia una correlación positiva considerable con la motivación al aprendizaje. Del mismo modo en la resistencia al desánimo debido al profesor (-0.672**) en relación con el miedo al fracaso, hay una correlación negativa media.

La resistencia al desánimo debido al profesor (0.695*), evidencia además una correlación positiva media con la disposición al esfuerzo.

En el mismo factor la resistencia al desánimo debido al profesor (-0.837**) en relación con la evitación y rechazo del trabajo escolar, evidencia una correlación negativa considerable.

Sobre la asociación entre los factores motivacionales y el área de economía y afines, se halló unas correlaciones negativas muy fuertes entre la motivación al aprendizaje y evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.941**), y asociación positiva considerable entre resistencia al desánimo debido al profesor (0.895**) y entre este y evitación y rechazo del trabajo escolar (0.837**).

Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	de	1000								
	N		45								
Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	de	-0,14	1000							
	N		45	45							
Miedo al fracaso	Coefficiente de correlación	de	-0,469**	0,03	1000						
	N		45	45	45						
Motivación externa	Coefficiente de correlación	de	0,12	0,17	-0,01	1000					
	N		45	45	45	45					
Disposición al esfuerzo	Coefficiente de correlación	de	0,621**	-0,05	-0,560**	0,07	1000				
	N		45	45	45	45	45				
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente de correlación	de	-0,559**	-0,01	0,356*	-0,2	-0,612**	1000			
	N		45	45	45	45	45	45			
Deseo de ser útil	Coefficiente de correlación	de	0,585**	-0,24	-0,19	0,24	0,440**	-0,466**	1000		
	N		45	45	45	45	45	45	45		
Resistencia al desánimo debido al profesor	Coefficiente de correlación	de	0,747**	-0,1	-0,431**	0,11	0,656**	-0,485**	0,476**	1000	
	N		45	45	45	45	45	45	45	45	
Deseo de aceptación por el profesor	Coefficiente de correlación	de	0,09	0,518**	0	0,387**	0,09	-0,356*	0,19	0,09	1000
	N		45	45	45	45	45	45	45	45	45

Tabla 18. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y el área NO SABE/ NO RESPONDE

Nº FACTORES MOTIVACION	FACTORES DE 1	2	3	4	5	6	7	8	9
------------------------	---------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Nótese como la correlación negativa débil aparece entre la motivación al aprendizaje y el miedo al fracaso (- 0.469**) y entre la motivación al aprendizaje y la evitación y rechazo del trabajo escolar (- 0.559**) aparece una correlación negativa media. Las correlaciones positivas media aparece entre la motivación al aprendizaje con la disposición al esfuerzo (0.621**); entre la motivación al aprendizaje con el deseo de ser útil (0.585**) y, entre la motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor (0.747**).

Las correlaciones entre los factores deseo del éxito y reconocimiento y deseo de aceptación por el profesor (0.518**) muestran una relación de significancia positiva media. El factor motivacional de miedo al fracaso son las que muestran los coeficientes de correlación negativa débil así: miedo al fracaso y motivación al aprendizaje (- 0.469**) entre miedo al fracaso con resistencia al desánimo debido al profesor (-0.431**). Y entre miedo al fracaso y disposición al esfuerzo (- 0.560**) muestra una correlación negativa media. Se encontró, además, una correlación positiva débil entre el miedo al fracaso y evitación y rechazo del trabajo escolar (0.356*).

En la correlación entre motivación externa y el área de conocimiento de NR/NR, aparece la relación entre motivación externa y deseo de aceptación por el profesor (0.387**), como una correlación positiva débil.

Las correlaciones entre disposición al esfuerzo y evitación y rechazo del trabajo escolar presenta una correlación negativa media (- 0.612**) y una correlación de significancia positiva débil con respecto al deseo de ser útil (0.440**) y con respecto a resistencia al desánimo debido al profesor (0.656**), se presenta una correlación positiva media.

Las correlaciones entre evitación y rechazo del trabajo escolar y el deseo de ser útil aparece como negativa débil (- 0.466**) y evitación y rechazo del trabajo escolar y resistencia al desánimo debido al profesor (- 0.485**) y entre evitación y rechazo del trabajo escolar y Deseo de aceptación por el profesor (- 0.356*).

Se encontró una correlación positiva débil entre el deseo de ser útil y la resistencia al desánimo debido al profesor (0.476**).

A partir del propósito de la investigación se encontraron asociaciones entre las áreas de los factores motivacionales y el área de elección académica profesional No Sabe / No responde. En primer lugar, se halló una relación positiva media entre la motivación al aprendizaje con la disposición al esfuerzo (0.621**), el deseo de ser útil (0.585**) y la resistencia al desánimo debido al profesor (0.747**). Ello indica que mientras más orientados se sientan a seguir una profesión con el fin de resistirse al desánimo debido al profesor, mayor será su valoración acerca de la elección académica profesional, su disposición al esfuerzo y el deseo de ser útil y la calidad de su decisión de elegir una carrera o profesión.

Las correlaciones de los demás factores motivacionales con el área de elección académica profesional están en un grado de relación negativo media (3) áreas y negativa débil (4), lo cual indica la dificultad que tienen los jóvenes encuestados para decidir acerca de su elección de su carrera o programa a nivel profesional.

Tabla 19. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y el área de Agronomía y Veterinaria

N° FACTORES MOTIVACIONALES	FACTORES CORRELACION	DE 1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	de	1000								
	N		5								
Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	de	0.63	1.000							
	N		5	5							
Miedo al fracaso	Coefficiente de correlación	de	-0.10	0.66	1.000						
	N		5	5	5						
Motivación externa	Coefficiente de correlación	de	0.31	-0.30	-0.61	1.000					
	N		5	5	5	5					
Disposición al esfuerzo	Coefficiente de correlación	de	0.43	-0.10	-0.500*	0.975**	1.000				
	N		5	5	5	5	5				
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente de correlación	de	-0.73	-0.10	0.41	-0.40	-0.35	1.000			
	N		5	5	5	5	5	5			
Deseo de ser útil	Coefficiente de correlación	de	-0.08	-0.66	-0.78	0.87	0.78	-0.10	1.000		
	N		5	5	5	5	5	5	5		
Resistencia al desánimo debido al profesor	Coefficiente de correlación	de	-0.13	-0.66	-0.55	0.20	0.000	-0.56	0.28	1.000	
	N		5	5	5	5	5	5	5	5	
Deseo de aceptación por el profesor	Coefficiente de correlación	de	0.00	0.10	0.20	0.60	0.66	0.20	0.41	-0.35	1.000
	N		5	5	5	5	5	5	5	5	5

Los resultados más significativos muestran que en la disposición al esfuerzo, se evidencia una correlación negativa media (-0.500*) con el miedo al fracaso. En este mismo factor la disposición al esfuerzo muestra una correlación positiva muy fuerte (0.975**) con la motivación externa.

Se encontró una correlación positiva muy fuerte entre motivación al esfuerzo y disposición al esfuerzo (0.975**) y una relación negativa media entre miedo al fracaso y disposición al esfuerzo (0.500**), evidenciando en ambas, un valor de dependencia funcional del factor disposición al esfuerzo, de modo que resulta viable encontrar la alta correlación mostrada.

Tabla 20. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y el área de Bellas Artes y Oficios

N° FACTORES MOTIVACION	FACTORES DE 1 CORRELACION	2	3	4	5	6	7	8	9	
Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	1.000								
	N	19								
Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	0.14	1.000							
	N	19	19							
Miedo al fracaso	Coefficiente de correlación	- 0.38	0.01	1.000						
	N	19	19	19						
Motivación externa	Coefficiente de correlación	-0.11	0.12	0.08	1.000					
	N	19	19	19	19					
Disposición al esfuerzo	Coefficiente de correlación	0.742**	0.31	- 0.41	- 0.13	1.000				
	N	19	19	19	19	19				
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coefficiente de correlación	0.586**	0.23	0.613**	0.01	- 0.41	1.000			
	N	19	19	19	19	19	19			
Deseo de ser útil	Coefficiente de correlación	0.31	- 0.20	- 0.16	0.07	0.25	- 0.479*	1.000		
	N	19	19	19	19	19	19	19		
Resistencia al desánimo debido al profesor	Coefficiente de correlación	0.644**	- 0.25	- 0.500*	0.08	0.34	0.741**	0.33		
	N	19	19	19	19	19	19	19		
Deseo de aceptación por el profesor	Coefficiente de correlación	-0.10	0.03	- 0.29	0.21	- 0.07	- 0.20	- 0.05	0.36	1.000
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19

En la disposición al esfuerzo existe una correlación positiva media (0.742**) con la motivación al aprendizaje. Con respecto a la evitación y rechazo al trabajo escolar se muestra una correlación positiva media (0.586**) con la motivación al aprendizaje. De igual manera en el factor de evitación y rechazo del trabajo escolar, hay una correlación positiva media (0.613**) con el miedo al fracaso.

En el deseo de ser útil se presenta una correlación negativa débil (-0.479**) con la evitación y rechazo del trabajo escolar. En cuanto a la resistencia al desánimo debido al profesor, hay una correlación positiva media (0.644**) con la motivación al aprendizaje.

En este mismo factor la resistencia al desánimo debido al profesor (-0.500*) encontramos una correlación negativa media con el miedo al fracaso y en relación con la resistencia al desánimo con la evitación y rechazo del trabajo escolar, existe una correlación negativa media (0.741**).

Las correlaciones entre la motivación al aprendizaje y disposición al esfuerzo, evitación y rechazo del trabajo escolar y resistencia al desánimo debido al profesor son las que muestran los coeficientes positivos medios, en tanto que otros factores (Deseo de ser útil, resistencia al desánimo debido al profesor) son de una correlación negativa media en el momento de la prueba.

Tabla 21. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y el área de Ingeniería y Afines

N° FACTORES		FACTORES DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MOTIVACION
CORRELACION												
Motivación al aprendizaje	Coeficiente de correlación	de	1.000									
	N		26									
Deseo del éxito y reconocimiento	Coeficiente de correlación	de	0.10	1.000								
	N		26	26								
Miedo al fracaso	Coeficiente de correlación	de	-0.480*	0.532**	1.000							
	N		26	26	26							
Motivación externa	Coeficiente de correlación	de	0.18	0.525**	-0.08	1.000						
	N		26	26	26	26						
Disposición al esfuerzo	Coeficiente de correlación	de	0.34	0.12	-0.23	0.24	1.000					
	N		26	26	26	26	26					
Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coeficiente de correlación	de	-0.625**	0.08	0.24	-0.14	-0.631**	1.000				
	N		26	26	26	26	26	26				
Deseo de ser útil	Coeficiente de correlación	de	0.817**	-0.07	-0.474*	0.23	0.484*	-0.764**	1.000			
	N		26	26	26	26	26	26	26			
Resistencia al desánimo debido al profesor	Coeficiente de correlación	de	0.595**	-0.25	-0.521**	0.12	0.472*	-0.419*	0.459*	1.000		
	N		26	26	26	26	26	26	26	26		

Deseo de aceptación por el profesor	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Coefficiente de correlación	0.12	0.34	0.10	0.04	0.35	-0.33	0.17	0.08	1.000
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26

Aparece una correlación negativa débil entre la motivación al aprendizaje y el miedo al fracaso (- 0.480*) y entre la motivación al aprendizaje y la evitación y rechazo del trabajo escolar (-0.625**) se encuentra una correlación negativa media. Las correlaciones positivas considerables aparecen entre la motivación al aprendizaje con el deseo de ser útil (0.817**) y, entre la motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor aparece una correlación positiva media (0.545**).

El factor motivacional de deseo de éxito y reconocimiento, muestra una correlación positiva media, así: deseo de éxito y reconocimiento y miedo al fracaso (0.532**) y entre deseo de éxito y reconocimiento y motivación externa (0.525**).

Las correlaciones entre miedo al fracaso y el área de conocimiento de ingeniería y afines, es negativa débil, en relación con el deseo de ser útil (- 0.474*) y entre miedo al fracaso y resistencia al desánimo debido al profesor (- 0.521**), aparece una correlación negativa media.

Las correlaciones entre disposición al esfuerzo y evitación y rechazo del trabajo escolar presenta una correlación negativa media (- 0.631**) y una correlación de significancia positiva débil con respecto al deseo de ser útil (0.484**) y con respecto a resistencia al desánimo debido al profesor (0.472**).

Las correlaciones entre evitación y rechazo del trabajo escolar y el deseo de ser útil aparece como negativa media (- 0.764**) y una correlación negativa débil entre evitación y rechazo del trabajo escolar y resistencia al desánimo debido al profesor (- 0.419*).

Se encontró una correlación positiva débil entre la resistencia al desánimo debido al profesor y el deseo de ser útil (0.459*).

Las correlaciones entre las puntuaciones de factores motivacionales que son independientes entre sí por definición, son las más relevantes desde la perspectiva de su interpretación. Las correlaciones entre las factores de motivación al aprendizaje y deseo de ser útil es la que muestra los coeficientes más considerable (0.817**), en tanto que el factor resistencia al desánimo debido al profesor está relacionado de manera positiva media (0.595**), este mismo factor se relaciona de manera negativa medias con miedo al fracaso (-0.521**) y negativa débil (-0.472) con resistencia al desánimo debido al profesor.

9. DISCUSION

A partir de los resultados de la encuesta sociodemográfica y de la aplicación de cuestionario MEVA, se evidencia que la investigación tiene incidencia real en los procesos personales, familiares, institucionales y sociales, es pertinente e identifica las motivaciones, expectativa y valores relacionados con el aprendizaje de los jóvenes estudiantes que son el centro del quehacer de la presente investigación.

La investigación recoge un valioso aporte teórico desde teorías de la motivación y practico al campo de la educación secundaria y terciaria y permite visualizar acciones formativas desde otros ámbitos. El Ministerio de Educacion Nacional, las secretarias de educación, los núcleos educativos, las instituciones educativas y los docentes se convierten en actores fundamentales en los procesos de elección profesional académica, centrados en las en las diferentes opciones que tiene el sistema educativo actual de formación técnica, tecnológica o superior (educación terciaria).

La implementación de los referentes teóricos sobre la elección profesional académica, particularmente sobre jóvenes adolescentes; el planteamiento de temáticas y acciones de elección profesional desde la implementación de la encuesta sociodemográfica (intención para el futuro, áreas del conocimiento elegidas, dificultades para estudiar y si tuvo orientación profesional o no).

Así como la descripción de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco de acuerdo al sexo y áreas de conocimiento; y el estudio de las tendencias motivacionales extrínsecas e intrínsecas de acuerdo al sexo, así como la relación de la elección profesional con la motivación al aprendizaje , deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, deseo de éxito, motivación externa miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación y rechazo del profesor, fueron elementos de gran validez para la ejecución de la presente investigación, lo que permitió su proyección a la comunidad educativa de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín, especialmente hacia el campo de la educación superior pública.

En cuanto al primer objetivo, el cual busca describir variables diferenciales tales como la intención para el futuro, áreas de conocimiento elegidas, dificultades presentadas para estudiar y si tuvo o no orientación profesional, presentamos los siguientes hallazgos:

En relación con la intención para el futuro, a pesar de las dificultades y necesidades de los alumnos, ellos proyectan seguir estudiando (92.9%), dicha intención de estudio va disminuyendo en los estudiantes más adultos ya que ven la necesidad de trabajar. Esta situación se presenta ya que los alumnos se desarrollan en medios que les brindan pocas oportunidades y esto acrecienta su sensación de fracaso y de desesperanza, en la medida que crecen en edad cronológica y se ven en la necesidad de cumplir con sus necesidades básicas (Thomberry, 2003).

En relación con el área del conocimiento elegida según el sexo, encontramos como significativo que muchos alumnos no saben qué carrera elegir, tal vez esto esté vinculado con la falta de orientación profesional y para los que eligieron un área de conocimiento específico, existe gran afinidad con el área de la salud, marcado también por la preferencia por las ingenierías y afines, opuesto a esto encontramos que las áreas de menor preferencia están marcadas por las ciencias de la educación y la agronomía, en relación con los nuevos espacios de formación que están planteando los jóvenes. La elección de una carrera lleva en sí un proceso complejo, que de por sí genera dificultades en los estudiantes ya que las instituciones no alcanzan a cubrir las expectativas de los alumnos generando una problemática educativa, que se proyecta a nivel social (Villamagua, 2013).

Abordando las dificultades presentadas para estudiar queda evidente que el principal impedimento que los alumnos mayores manifestaron está determinado por las limitaciones económicas, tal vez esto está vinculado con la necesidad de hacer estudios técnicos para posibilitar ingresos económicos. Ahora bien, el ingreso a la universidad también representa para ellos un impedimento, ya sea por cuestiones de cobertura u otros aspectos que ellos consideran significativos.

El resto de los factores tienen una menor representación, lo anterior nos lleva a cuestionarnos que pasa con los estudiantes que desean seguir con su formación pero no tienen capacidad económica y tampoco acceso o cobertura a la educación pública. Los jóvenes se cuestionan por el costo que puede tener estudiar, en relación con el dinero o con el esfuerzo, independiente de las razones intrínsecas que ellos tengan, requiere una voluntad individual, con el fin de evitar anticipar las consecuencias negativas, generadas a partir de sus impedimentos (Alonso, 1997).

Sobre la variable si tuvo o no orientación profesional, podemos decir que la mayoría de los alumnos independientemente de la edad y el género, no contaron con esta formación, lo que se plantea como una necesidad educativa importante en las políticas educativas del momento. En la actualidad la complejidad del mundo laboral y las variadas ofertas formativas, hacen que para los alumnos sea cada vez más difícil tomar decisiones y buscar ofertas formativas acorde con sus necesidades y expectativas. Esta situación que es claramente percibida por el medio educativo, esto invita a espacios y organización educativa de manera diferente (González, 2004).

Con respecto al objetivo 2, el cual describe los factores motivacionales de tipo intrínseco y extrínseco, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes, tenemos los siguientes hallazgos:

La mayoría de las mujeres muestran mayor afinidad con la motivación intrínseca, seguidas muy de cerca por los estudiantes hombres. Lo aquí descrito, muestra que el grupo de estudiantes de la muestra, toma decisiones de acuerdo a su propia voluntad, saben lo que quieren en relación con la elección profesional y proyección para el futuro.

Las actividades académicas representan para los estudiantes metas claras y el esfuerzo para la consecución de ellas, las atribuciones que ellos hacen en relación con las metas dependen de las motivaciones personales que los mueven a lo largo de su vida. De cualquier modo e independiente del significado que esto represente las motivaciones hacen más competentes a los estudiantes haciendo que ellos disfruten de manera efectiva de la realización de su proyecto personal (Alonso, 2005).

Con respecto al objetivo 3, el cual compara las tendencias motivacionales extrínsecas o intrínsecas, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes se encontró diferencias en las motivaciones intrínsecas tanto en el género masculino como femenino; cabe destacar que a pesar de que las mujeres demuestran una media más alta, las diferencias de ambos géneros es mínima, dado que el número de mujeres en proporción es mucho más alto que el de hombres.

Los resultados muestran que las mujeres obtienen una media más alta en el tipo de motivación intrínseca que los hombres. Por su lado, los hombres alcanzaron medias muy cercanas a las de las mujeres, en el tipo de elección extrínseca. No se hallaron diferencias significativas según sexo en los tipos de motivación extrínseca (Alonso, 2005).

Al relacionar los objetivos 2 y 3, es decir, los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco según sexo y tipo de carrera elegida, se encontró que la motivación intrínseca fue más alta en las mujeres que en los hombres. Puede implicar que su interés por elegir carreras profesionales se genera a partir de factores internos propios del sujeto, como la personalidad, la autonomía y capacidad de decisión, la búsqueda de realización de su proyecto de vida personal, sin dejar de reconocer la importancia de las motivaciones extrínsecas al individuo en la búsqueda de elección académica profesional (Casado, Lugo, Millán & Casas, 1995).

Al comparar medias según área de conocimiento, se encontró que los componentes de Motivación al Aprendizaje eran más altos en los estudiantes que eligieron el área matemático – científica. Esto indicaría que estos estudiantes poseen una percepción positiva acerca de sus habilidades y capacidades, tienen confianza en sí mismos y son de una alta necesidad de competencia, dominio o efectividad en las tareas que emprenden (Castellanos, 2010).

Por otro lado, la media más baja se encontró en los estudiantes que eligieron el área físico – manual. Ello puede deberse a que sus habilidades y su propia autovaloración están más concentrados en otros aspectos como la creatividad, la expresividad, entre otras. También, se debe mencionar el papel que cumple la Institución Educativa, el cual desde su Proyecto Educativo Institucional estimula y valora en mayor grado el desarrollo de habilidades académicas, más que las física – manuales (P.E.I., 2013).

De acuerdo al tipo de área del conocimiento elegida, se encontró que los componentes de atención al aprendizaje son más altos en los estudiantes que eligieron carreras del área matemático – científica. Además, se halló que los estudiantes que eligieron carreras del área lingüístico – social poseen el más alto promedio en cuanto a la evitación y rechazo escolar.

En el desarrollo del objetivo 4: “ Relacionar la elección profesional elegida por los estudiantes de los núcleos educativos 925 y 937 de la Ciudad de Medellín con la motivación al aprendizaje, deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, evitación y rechazo al trabajo, deseo de éxito, motivación externa, miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación al rechazo del profesor; como parte de orientación al aprendizaje, orientación a los resultados y orientación a la evitación”, se presentaran los resultados respecto a los factores motivacionales, para luego verificar la asociación entre sus respectivas áreas de elección académica profesional.

En este punto de la descripción de los resultados se analizaran los factores ocupacionales y las carreras elegidas que sobresalen en la muestra específica con la que se trabajó y la relación con las pruebas de significación estadística aplicada a los resultados de acuerdo con las variables de estratificación de la muestra.

Sobre los factores motivacionales y el área de elección académica profesional, es posible señalar que el factor motivacional más alto encontrado fue en el área de agronomía y veterinaria entre motivación externa y disposición al esfuerzo (0.975**), ciencias de la educación con una relación muy fuerte entre motivación al aprendizaje y motivación externa y resistencia al desánimo debido profesor (0.905**), lo cual indica que, en los contextos en los que desarrollan las practicas escolares, los participantes del estudio eligieron su carrera, teniendo en cuenta tanto “los intereses personales” y el “interés situacional” (Hidi & Harackiewicz, 2002).

El “interés personal” se concibe como una preferencia duradera por ciertos temas o actividades. Algunos autores lo definen como “aquel interés basado en el conocimiento o la valoración de una clase de objetos o ideas, que lleva al alumno a desear implicarse en actividades relacionadas con el tema”. A juicio de Ryan y Deci (2002), el interés individual propicia el factor motivacional intrínseco e incluso las formas más autorreguladas de motivación extrínseca, vendría identificado por componentes como: el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia y, la necesidad de apoyo emocional y de relaciones interpersonales.

En el caso de los “intereses situacionales” que propician la motivación intrínseca, destaca entre muchos, lo que se denomina como “apoyo a la autonomía” del alumno por el docente, tiene que ver , también, con la especificación de las tareas, el material didáctico para dar cuenta del conocimiento o las condiciones ambientales que despiertan el interés en muchos alumnos.

Reeve (2004) señala algunas de estas: el tiempo de escucha que se le dedica a los alumnos, las expresiones de aliento o empatía, las preguntas sobre el quehacer pedagógico, el uso de un lenguaje democrático, no autoritario no coercitivo, conductas y temas seleccionados que son de utilidad para la vida diaria, la elección de los miembros de grupo, la opción de descubrir las diferentes formas de solucionar un problema o la calidad del tiempo para tomar decisiones y la misma implicación personal.

El primero supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinadas personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional (la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos en cuestión) y otro de tipo cognitivo (el significado o importancia personal que se les atribuye). En cuanto al concepto de “interés situacional” hace referencia a las características que despiertan el interés del sujeto por la tarea como, por ejemplo, la explicación de la relevancia potencial de la misma para el sujeto, la novedad informativa que conlleva, el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado que es comprensible.

En relación a ello, otras investigaciones sostienen que los estudiantes que realizan su elección en base a sus propios intereses personales tendrían más interés por adquirir conocimientos y competencias, especialmente si ven claro para qué puede servir aprender lo que se les propone (Corts,2011).

Por lo señalado anteriormente, podría inferirse que los participantes de la investigación estarían más propensos a tener una experiencia universitaria enriquecedora en el campo de la agronomía –veterinaria y ciencias afines a la educación, al lograr satisfacer las motivaciones psicológicas internas y externas, que implica que implica la disposición al esfuerzo (Alonso, 2005) y de otra, la resistencia al desánimo debido al profesor (Deci & Ryan, 2000), se relacionan de manera significativa.

El Factor motivacional con menor incidencia en el presente estudio fue el relacionado con el área de No Sabe / No Responde, cuya asociación entre evitación y rechazo del trabajo escolar con deseo de aceptación por el profesor es de -0.356^* , esto demostraría el bajo interés de los participantes por saber elegir una carrera o profesión. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que no logran identificar una clara elección profesional o vocacional en los jóvenes estudiantes.

Ello indica que mientras menos orientados se sentían a elegir una carrera por evitación y rechazo escolar (éste factor evalúa el grado en que los alumnos valoran que lo que se les enseña es útil y su reacción ante esta valoración) con el deseo de aceptación por el profesor, menor será su valoración acerca de la aceptación por parte del profesor, su aceptación del trabajo escolar y la calidad de la respuesta de elección académica profesional.

Como se ha señalado, los motivos para elegir sus carreras basadas en factores que muestren deseo de aceptación por el profesor son bajos en la muestra del presente estudio, por lo cual se podría considerar que la relación con los docentes funcionaría como un elemento de soporte en la elección vocacional. La orientación a evitar el trabajo escolar y sus posibles consecuencias negativas se acentúa cuando los alumnos experimentan una actitud de indiferencia o incluso negativa hacia ellos por parte del profesor (Alonso, 2014).

Al comparar coeficientes de correlación según tipo de carrera elegida, se encontró que la relación entre los factores motivacionales de ciencias de la educación (motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor, economía y afines, motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor) e ingeniería y afines (motivación al aprendizaje y deseo de ser útil) eran los más altos. Este hallazgo pudo deberse a que las carreras del presente estudio que se encuentran agrupadas en áreas del conocimiento, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2005, así: agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía administración, contaduría y afines; matemáticas y ciencias naturales.

Estas áreas con sus respectivos núcleos de conocimiento son consideradas tradicionales en Colombia, y de acuerdo a otras investigaciones, las motivaciones para estudiarlas están vinculadas a adquirir prestigio, logro y poder (Wigfield et al., 2002; Gámez & Moreno, 2003; Smith, 2010). Contrario a ello, Smith et al (2006), hallaron que la meta de los estudiantes de bellas artes radicaba en el dominio de la tarea planteada y la cooperación, ellos definían su éxito como el logro de sus metas personales, el dominio de sus retos y la colaboración con otros.

Del mismo modo, Kimweli y Richards (1999), encontraron que los estudiantes que seguían carreras artísticas lo consideraban como algo que mejoraría su calidad de vida. A partir de ello, se pueden apreciar las diferencias entre los factores motivacionales para elegir las carreras profesionales. Los estudiantes de nuestra investigación que eligen las carreras de bellas artes y oficios estarían orientados al aprendizaje en relación con la disposición al esfuerzo, evitación y rechazo del trabajo escolar y resistencia al desánimo debido al profesor.

Los estudiantes que eligen las carreras de ciencias sociales y humanas estarían orientados por orientación al aprendizaje en relación con disposición al esfuerzo, deseo de ser útil y resistencia al desánimo debido al profesor. Mientras que los que eligen ciencias de la salud, fluctúan en correlaciones positivas en cuanto a orientación al aprendizaje con el deseo de ser útil, la disposición al esfuerzo y la resistencia al desánimo debido al profesor. En el caso de la ingenierías, la relación más significativa se encuentra en la orientación al aprendizaje y el deseo de ser útil (Heckhausen, 1995).

Sobre la asociación entre la orientación al aprendizaje en el área de ciencias de la salud, DeVoe, Kennedy y Peña (1998), hallaron que estudiantes de una carrera de servicio y ayuda a los demás denominada prevención y promoción de la salud contaba con un buen desempeño académico y poseían una valoración positiva de sus habilidades y capacidades para desempeñarse en sus actividades académicas. A partir de ello, señalan que la orientación al servicio y el interés por beneficiar a su comunidad pueden estar relacionados con la pretensión de mejorar académicamente y actualizarse de manera continua en las diferentes áreas de los núcleos comunes del conocimiento ya señalados con anterioridad.

Se encontró, además, una relación directa entre los motivos internos y la elección académica profesional, es decir, mientras más orientados se sienten para elegir una carrera en búsqueda del deseo del éxito y reconocimiento y el deseo de ser útiles, más alta será su percepción acerca de su orientación al aprendizaje y de sus capacidades y habilidades académicas.

A partir de esto, sería posible señalar que las personas que cuentan con una alta correlación positiva acerca de la orientación al aprendizaje, orientación a metas y resultados de aprendizaje y orientación a la evitación de consecuencias negativas en el trabajo escolar suelen elegir una profesión porque valoran involucrarse en actividades académicas, se sienten en libertad de elegir la carrera que les interesa pues consideran que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para mostrar un buen desempeño en cualquier actividad que elijan.

Por el contrario, un estudiante que cuenta con relaciones negativas débiles o correlaciones negativas muy fuertes tiene más obstáculos en el proceso de elección académica profesional, dado que la percepción que posee acerca de su motivación es baja y consideran que no podrán cumplir con los estándares que se necesitan para desenvolverse de manera óptima en el espacio académico universitario (Santana, et al, 2009).

La presente investigación, brinda elementos acerca de lo importante que puede ser el proceso de elección académico profesional. Es prioritario que se realice de manera integral y sistemática en el sistema educativo nacional, ya que con una adecuada orientación y elección académica se determina el proyecto de vida personal, familiar, social y comunitaria de nuestros jóvenes.

La elección profesional debe de hacerse de manera correcta, de manera que se produzcan sentimientos de adecuación y pertenencia con la profesión elegida, satisfacción y orgullo personal. Para esto, se requiere conocer las motivaciones extrínsecas e intrínsecas por las cuales basan su libre elección en la profesión o área de conocimiento que asumen.

Por último, si bien nuestros resultados sugieren que es razonable distinguir entre grupos de intereses relacionados a diferentes áreas o núcleos de conocimiento (agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía, administración, contaduría y afines, matemáticas y ciencias naturales), tales intereses correlacionan positiva y negativamente entre sí.

Parece, pues, que el grado de diferencia entre los intereses personales y el interés situacional, aunque puede ser relevante para predecir la satisfacción que pueda alcanzar una persona en su elección académica profesional, no tiene un peso específico para predecir la elección académica profesional.

El interés personal y el interés situacional, en conjunto, permiten que surja en las personas unas experiencias y un estado psicológico al que se suele denominar interés, formulado así por Krapp (2005), como “teoría del interés persona –objeto”, entendida como una relación continuada entre un sujeto y un área del conocimiento.

Con esta comprensión, pueden ser numerosos los condicionantes del interés para la elección profesional académica, tanto individuales (sentimientos de pertenencia y competencia, conocimientos previos, emociones, relevancia de los temas) y factores situacionales que activan el interés como (posibilidad de participación, discrepancia cognitiva entre conocimientos y la nueva información adquirida, el nivel de dificultad de la tarea, la novedad de los estímulos, la interacción social o la observación de modelos dignos de imitar.

10. PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

Se obtendrá información básica necesaria para establecer cuáles son los factores motivacionales más frecuentes en la elección de los estudiantes para decidirse por una opción académica profesional universitaria. Se podrá establecer en una población prototipo, los tipos de factores motivacionales específicos de esta población respecto de su quehacer académico.

Como la investigación ha finalizado, se obtuvo información básica necesaria para establecer cuáles son los factores motivacionales más frecuentes en la elección de los estudiantes para decidirse por una opción académica profesional universitaria. Se estableció una población prototipo, los tipos de factores motivacionales específicos de esta población respecto de su quehacer académico.

Se determinará la relación existente entre elementos motivacionales intrínsecos y los extrínsecos en una comunidad escolar, social y familiar. Se identificarán los programas de formación profesional más apetecidos por los estudiantes de las instituciones involucradas en el estudio.

Teniendo en cuenta que la investigación se culminó, se logró determinar la relación existente entre elementos motivacionales intrínsecos y los extrínsecos en una comunidad escolar, social y familiar. Se identificaron, además, los programas de formación profesional más apetecidos por los estudiantes de las instituciones involucradas en el estudio.

Tabla 22. Productos dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Describir variables diferenciales, relacionadas con las elecciones de un grupo de estudiantes en su orientación profesional, que permitan la intervención en grupos poblacionales amplios.	Consentimientos informados, encuestas aplicadas, publicación de resultados en instituciones intervenidas, artículos publicables.	Estudiantes y sus familias en general pertenecientes a los grados superiores de educación, Instituciones educativas públicas y privadas, en niveles de bachillerato y universidad, secretarías de educación municipales y departamentales, ministerio de educación nacional, políticas educativas nacionales.
Describir los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco en grupos de estudiantes significativos y que permitan la apropiación y conocimiento en diferentes ámbitos.	Consentimientos informados, encuestas aplicadas, publicación de resultados en instituciones intervenidas, artículos publicables.	Estudiantes y sus familias en general pertenecientes a los grados superiores de educación, Instituciones educativas públicas y privadas, en niveles de bachillerato y universidad, secretarías de educación municipales y departamentales, ministerio de educación nacional, políticas educativas nacionales.

Comparar las tendencias motivacionales extrínsecas o intrínsecas, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes de grado 11 de las diferentes poblaciones interesadas y cuestionadas por fenómenos educativos.	Consentimientos informados, encuestas aplicadas, publicación de resultados en instituciones intervenidas, artículos publicables.	Estudiantes y sus familias en general pertenecientes a los grados superiores de educación, Instituciones educativas públicas y privadas, en niveles de bachillerato y universidad, secretarías de educación municipales y departamentales, ministerio de educación nacional, políticas educativas nacionales.
Relacionar la elección profesional de los estudiantes con la motivación al aprendizaje y las diferentes variables que propone la herramienta diagnóstica aplicada, en medios educativos que lo requieran.	Consentimientos informados, encuestas aplicadas, publicación de resultados en instituciones intervenidas, artículos publicables.	Estudiantes en general pertenecientes a los grados superiores de educación, Instituciones públicas y privadas, en niveles de bachillerato y universidad, secretarías de educación municipales y departamentales, ministerio de educación nacional, políticas educativas nacionales.

Tabla 23. Productos esperados en el fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Formación de tres (3) Magister	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	Comunidad Educativa en General

11. IMPACTOS ESPERADOS

Este proyecto no presenta impactos negativos en las instituciones en las cuales será aplicado, tampoco interfiere con las actividades académicas y formativas programadas por ellas como parte esencial de su labor formativa, no afectará la parte emocional, psicológica, ni social de los involucrados en la toma de datos de la investigación, ni en quienes sirvieron de intermediarios y garantes de la misma.

Tabla 24. Impactos esperados de la investigación a nivel social.

Impacto esperado	Plazo	Indicador verificable	Supuestos
<p>Incentivar la investigación en sectores educativos que lo requieran, a través de publicaciones, escritos y diagnósticos, que permitan evidenciar realidades educativas.</p>	<p>Corto plazo 1-4 años</p>	<p>Publicación de artículos de carácter científico e investigativo. Seminarios y grupos de formación. Líneas de investigación fortalecida y creciente.</p>	<p>Asignaciones presupuestales representativas permanentes. y</p>
<p>Promover programas de formación que permitan el reconocimiento de las necesidades educativas de los jóvenes, desde los diferentes ámbitos que pueden influir en ellos.</p>	<p>Mediano plazo 5-9 años.</p>	<p>Planes y proyectos educativos estructurados y aplicados en las Instituciones educativas públicas y privadas. Diplomados dirigidos a los docentes y grupos interesados en la educación y el desarrollo humano.</p>	<p>Asignaciones presupuestales representativas permanentes. y</p>
<p>Estructurar y aplicar políticas educativas nacionales que permitan el reconocimiento de habilidades y motivaciones individuales, con el fin de crear condiciones de desarrollo humano sostenible y creciente y que permeen el ámbito social en el que se desempeñan.</p>	<p>Largo plazo 10 o más años</p>	<p>Planes nacionales educativos con proyección amplia y verificación permanente, aplicables en los ámbitos regionales y nacionales.</p>	<p>Asignaciones presupuestales representativas permanentes. y</p>

12. CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	MESES												
	2013		2014 - 2015										
	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Idea de investigación	x												
Revisión bibliográfica		X											
Entrega de anteproyecto			x										
Revisión tutorías anteproyecto				x									
Organización de instrumentos					x								
Aplicación de instrumentos						x	x						
Análisis estadístico datos								x					
Obtención de resultados									x				
Revisión bibliográfica									x	x			
Integración resultado/análisis										x	x		
Organización final proyecto											x	x	
Entrega de producto final													x

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta Contreras, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. España. Ediciones Aljibe.

Aguirre Baztán, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Alfaomega

Alonso Tapia, J. (1997a). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona

Alonso Tapia, J (2005) *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia. J. (1997). *Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias*. España

Alonso Tapia. J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el Aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, (3), p. 404-411. España, Oviedo: Universidad de Oviedo

Anderman, E. & Midgley, C. (2002) Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary educational Psychology*, 29 (4), 499-517.

Aránzazu, M. & Beltrán, J. (2001). *Evaluación del valor intrínseco de la tarea a través de una prueba tridimensional*. Recuperado de: www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/55/index.html.

Aramabuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y Para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), p. 5-12. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. Almería. España.

Atkinson, D. (2004). Research and empowerment: involving people with learning difficulties in oral and life history research. *Disability & Society*. 19 (7), 691- 702.

Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>.

- Baker, L., Allen, J., Shockley, B., Pellegrini, A. D., Galda, L. y Stahl, S. (1996). *Connecting school and home: constructing parther ships to foster reading development*. En L. Baker, P Afferbach y D. Reiking (eds.) *Developping engaged readers in school and home communities*, p-21-41.
- Bernal, G.A. & Cardenas, G.A (2004). Procesos motivacionales y educación universitaria. Un estudio sobre la motivación inicial de los estudiantes de pedagogía. *Revista cuestiones*, 17 (12), 199 – 216.
- Casado, E.; Lugo, C.; Millán, L. & Casas, E. (1995). Una estrategia para la toma de decisiones: anteproyecto para un programa audiovisual. En: Casado. E. (ed.) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castellanos, C. (2010). Efectos en la entrevista motivacional sobre la motivación autónoma en jóvenes consumidores de alcohol. *Tesis para optar al título de magister en psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*. (22), p.110-135.
- Cornejo, R. & Redondo, J.M. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual*. [Tesis inédita]. Departamento de Psicología. Universidad Austral de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Davy, G. (2011). *La orientación como política de Estado y el Sistema Nacional de Orientación. Un avance educativo en prevención, salud mental y progreso socioeconómico venezolano* [Tesis inédita]. Departamento de Psicología. Área de teoría y praxis de la investigación cualitativa. Universidad de Zulia. Venezuela.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- DeVoe, D.; Kennedy, C.; & Peña, M. (1998). Health promotion students: Backgroun profiles and occupational decision factors. *College Student Journal*, 32(2), 197- 202.
- Flores, R. (2010).Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/243/739>

- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, 3, (5-6). Disponible en: <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>
- González, J. (2002). *Orientación Profesional*. Madrid: Gamma.
- González, F. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y Evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, I. (2004) La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. Universidad de Córdoba, Salamanca. REOP 15 (2)
- Guerra Rubio, L. (2010). La orientación profesional hacia las Carreras de Educación Superior: Alternativas metodológicas. En *Revista del Ministerio de Educación de Cuba Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas*, 37(1), p. 64-98.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control *Psychology Review*, 102(2), p.284-304.
- Hong, E., Milgram, R.M., y Rowell, L.L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory in to Prattice*, 43(3), 197-204.
- Huertas, J.A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F. & Martínez, F. *Motivación y Emoción*, 69-94. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5 ed. México: Ed. McGraw Hill
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 103(4), 401-429.
- Iriarte, R. C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. En: *Estudios Sobre Educación*, 7, (21), p. 21 – 32.
- Kaplan, A., &Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), p.141-184.

- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), p.197-213.
- Linley, H. (2006). Classroom goal structure motivation and academic achievement. *Annuary Review Psychology*, (57), 487–503
- Martinez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, (14), 57-82.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). *Sistema para la prevención de la deserción en las Instituciones de Educación Superior*, SPADIES. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/spadies
- Minnaert, A. (1999). Motivational And Emotional Components Affecting Male And Female Self Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14.(4), p. 525-540.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase .*Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pintrich, P.R.; Roeser, R.W. & De Groot, E.A. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents Motivation and Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, (2).139-161.
- Pintrich, P. & Shunk (2002) A motivational science on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4).
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004).Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Ryan, R. M. &Deci, E. L. (Eds). (2002). An overview of self-determination theory: and organismic dialectic perspective. *Handbook of self-determination research*, p.3-33. Rochester: The University of Rochester Press.
- Rodríguez, A. (septiembre 21 de 2003).Desorientación Profesional en Colombia. *En Uniperiodico, UNP*, (53). Disponible en: <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/53/18.htm>

- Santana, L.; Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). *Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato*. REOP 20(1), 61-75.
- Scialabba, A. (2004). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/647Scialabba.PDF>
- Thomberry, G. (2003) *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Persona 6. Universidad de Lima. Perú.
- Turner, J. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. En Volet, S. & Sanna, J. *Motivation in Learning Contexts Theoretical Advances and Methodological Implications*, p. 85-104. Londres: Pergamon- Elsevier.
- Vallerand, R.J & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En Ryan, R. M. & Deci, E.L. (Eds.), *Handbook of self-determination research*, p. 37-124. Rochester: The University of Rochester Press.
- Villamagua, K. (2013) *La orientación profesional y elección de carrera de los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la unidad educativa anexa a la universidad Nacional de la Loja*. Tesis de grado para optar a título profesional. Universidad Nacional de La Loja. Ecuador

ANEXO 1. Encuesta sociodemográfica

Grupo de investigación en preferencias vocacionales para los alumnos próximos a graduarse del bachillerato

A continuación encontrará una serie de preguntas que nos permitirán establecer información sobre la elección de carrera, en los alumnos próximos a graduarse del bachillerato. Le solicitamos contestar con sinceridad solo los datos que desee contestar, no es necesario llenar datos que no crea convenientes.

I.E.o Colegio _____ Fecha _____
Nombre y apellido: _____ Edad: _____
Sexo: Masculino Femenino Estrato: 1 2 3 4 5 6
Dirección: _____ Barrio _____ Teléfono: _____

Escolaridad del padre

Por favor señale con una X una sola opción, según el último estudio que haya realizado su padre

Ninguno Primaria Secundaria Universidad

Escolaridad de la madre

Por favor señale con una X una sola opción, según el último estudio que haya realizado su madre.

Ninguno Primaria Secundaria Universidad

Después de terminar el bachillerato, tiene planeado

Señale con una X una sola opción

Estudiar Trabajar Descansar No sabe

Solo continúe si planea estudiar, luego de graduarse

Si piensa estudiar, planea realizar una carrera:

Señale con X una sola opción.

Técnica Tecnológica Profesional Formación para el trabajo

Solo continúe si planea estudiar una carrera profesional

Si planea realizar un estudio o carrera profesional que programa planea realizar:

Que le impediría realizar esta carrera. Puede señalar varias opciones

El tiempo La distancia La plata El apoyo familiar

Las capacidades intelectuales El acceso a la universidad

Otros Ha tenido orientación profesional: Si No

GRACIAS

MEVA Forma abreviada

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre sí mismo/a con las que puede estar más o menos de acuerdo. Señale la opción que representa su grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

INICI

(Ejemplo: Pepe Ramírez Gutiérrez – PRG)

1. Me atrae tener que hace cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.

1 2 3 4 5

2. Pensar que con lo que estudio voy a conseguir algo – un regalo, dinero, un buen empleo, etc.- no me empuja a

1 2 3 4 5

estudiar más.

3. Casi nunca me paro a recordar las situaciones en que he tenido mejores resultados que mis compañeros.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

4. Normalmente estudio más que muchos de mis compañeros.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

5. A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que un profesor o una profesora no me aprecien, no me suelo desanimar y me sigo esforzando en aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

6. Habitualmente no pregunto en clase si no sé algo, aunque los profesores suelen respondernos aclarando nuestras dudas.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

7. Para mí no hay nada mejor para hacer que estudie que saber que me tengo que examinar y que después viene la nota.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

8. Por lo general no me interesan la mayoría de las cosas que me enseñan en el colegio porque creo que sirven para poco.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

9. Cuando estudio o trabajo, casi nunca pienso en que lo que aprendo puede servirme para ayudar a los demás: saberlo no aumenta mis ganas de aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

10. Cuando me pregunta el profesor a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudio.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

11. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí, porque resolviéndolos, aunque me cueste trabajo, es como más aprendo.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

12. Aunque me ofrezcan un premio si saco buenas notas, no me esfuerzo más por aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

13. Me da igual si mis notas son mejores o peores que las de mis compañeros: yo trabajo a mi ritmo.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

14. Normalmente cuando llego a casa tardo mucho en ponerme a estudiar e interrumpo con frecuencia el estudio.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

15. Aunque el contenido de una asignatura me guste mucho, si veo que el profesor no me acepta ni intenta ayudarme, me desmotivo y no pongo interés ni me esfuerzo en aprenderla.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

16. Cuando hago mal una tarea o un examen no suelo ir a preguntar al profesor qué es lo que he hecho mal y por qué está mal.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

17. Aunque las notas sean importantes, no son lo que más me mueve a esforzarme por aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

18. Muchas asignaturas no veo que tengan utilidad. Por eso, apenas las estudio o sólo lo imprescindible para aprobar.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

19. Aunque a veces me digan que sabiendo puedo ser útil y ayudar a otros, eso no aumenta mis ganas de estudiar y aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

20. Cuando los profesores piden que alguien salga a hacer una tarea en la pizarra, espontáneamente no suelo salir por si me equivoco y quedo mal ante mis compañeros.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

21. Para mí el mejor premio por estudiar es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo lo que aprendo y cómo progreso, aunque para otros estudiar sea un rollo.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

22. Saber que voy a conseguir algo si apruebo o saco buenas notas no contribuye a que disfrute más estudiando.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

23. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

24. Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

25. Aunque un profesor no dedique tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, normalmente, me esfuerzo todo lo que puedo para aprender.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

26. Cuando un profesor pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo porque si te equivocas, te corrige y así aprender más.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

27. Cuando el profesor dice que algo va a entrar en el examen, enseguida pienso en la nota y me esfuerzo por aprenderlo.

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

28. Si no fuese porque hay que examinarse, no estudiaría la mayoría de las asignaturas, pues lo que aprendemos en ellas sirve para bien poco.

1 2 3 4 5

29. En esta vida la mayoría va a lo suyo. Por eso, pensar que sabiendo puedo ayudar a otros no me empuja a esforzarme por aprender.

1 2 3 4 5

30. Cuando tengo que hacer problemas o trabajos que me han puesto en clase, casi nunca pienso que me van a salir mal.

1 2 3 4 5

31. A la hora de valorar un trabajo me fijo más en lo bien que me ha salido que en lo que he aprendido haciéndolo.

1 2 3 4 5

32. Aunque alguien me ofrezca algo como recompensa si saco buenas notas, mientras estudio no suelo pensar en ello.

1 2 3 4 5

33. No necesito demostrar lo que valgo, mucho o poco. No es algo que me preocupe.

1 2 3 4 5

34. Es frecuente que pase mucho tiempo sin hacer nada o viendo la tele.

1 2 3 4 5

35. El hecho de que a menudo los profesores no me escuchen como me gustaría y me ignoren, no hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.

1 2 3 4 5

36. Prefiero preguntar o pedir ayuda al profesor cuando no sé algo antes que quedarme callado/a, porque al recibir contestación aprendo más y mejor.

1 2 3 4 5

37. Aunque muchos de mis compañeros estudien sobre todo por la nota, este no es mi caso: las notas no hacen que me esfuerce más.

1 2 3 4 5

38. Es tan aburrido lo que tenemos que estudiar en la mayoría de las asignaturas que estoy deseando que termine.

1 2 3 4 5

39. Normalmente me esfuerzo más cuando veo que lo que tengo que aprender puede servirme para ayudar a otros. El colegio para poder dedicarme a otras cosas.

1 2 3 4 5

40. A menudo cuando tengo que hacer una tarea para clase me pongo nervioso/a y por eso rindo menos.

1 2 3 4 5

41. Hacer tareas nuevas y con las que puedo aprender cosas interesantes no estimula especialmente mi esfuerzo.

1 2 3 4 5

42. Saber que puedo conseguir algún beneficio si obtengo buenas notas no me lleva a esforzarme más pues no pienso en ello.

1 2 3 4 5

43. Una de las cosas que más me mueven a estudiar es lo bien que me siento si saco buenas notas y otros lo ven.

1 2 3 4 5

44. En clase tengo fama de vago, y creo que algo de verdad tienen los que piensan así.

1 2 3 4 5

45. Si mis errores y limitaciones hacen que un profesor o una profesora no me aprecien, me desanimo y no me esfuerzo en aprender.

1 2 3 4 5

46. Si hago mal una tarea o un problema y el profesor me lo dice, normalmente no me quedo callado y le pido que me explique por qué está mal y cómo había que hacerlo.

1 2 3 4 5

47. Cuando pienso en que tras los exámenes vienen las notas es cuando más estudio y me esfuerzo por aprender.

1 2 3 4 5

48. Por lo general, lo que aprendo estudiando la mayoría de las materias escolares me resulta sumamente útil, por lo que pongo gran interés en aprender.

1 2 3 4 5

49. Valerse por uno mismo es importante pero no siempre es fácil. Por eso me esfuerzo por aprender para poder ayudar a otros cuando me lo piden.

1 2 3 4 5

50. A mí no suele ponerme nervioso que el profesor me pregunte: si sé responder, pues bien, y si no, no pasa nada.

1 2 3 4 5

51. No disfruto más porque las tareas que pone el profesor resulten novedosas, supongan un desafío y nos permitan aprender.

1 2 3 4 5

52. Si mis padres o mi profesor me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender.

1 2 3 4 5

53. Frecuentemente recuerdo las situaciones en que he superado a mis compañeros en el estudio, el deporte, etc.

1 2 3 4 5

54. Los que piensan de mí que soy una persona trabajadora están en lo cierto.

1 2 3 4 5

55. Si un profesor no dedica tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, me desanimo y dejo de esforzarme por aprender.

1 2 3 4 5

56. Ver que soy capaz de resolver problemas difíciles no es algo que me ayude a disfrutar y me empuja a aprender.

1 2 3 4 5

57. Pensar en las notas no hace que me esfuerce más por aprender, porque sólo sirve para complicarte la vida.

1 2 3 4 5

58. Yo no soy de los que estudian sólo lo imprescindible para aprobar, sino que me esfuerzo por comprender y aprender porque lo que se enseña en general es útil.

1 2 3 4 5

59. Una de las cosas que más me hacen esforzarme por aprender es que me gusta dedicar mi tiempo a ayudar a otros.

1 2 3 4 5

60. Si estoy tratando de resolver un problema o hacer un trabajo y veo que no me sale, me siento mal y eso hace que me desanime con facilidad y deje de esforzarme.

1 2 3 4 5

61. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.

1 2 3 4 5

62. Me esfuerzo por sacar mejores notas que el resto de mis compañeros.

1 2 3 4 5

63. Las personas que me conocen saben que no soy precisamente trabajador.

1 2 3 4 5

64. El hecho de que a menudo los profesores no me escuchen como me gustaría y me ignoren, hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.

1 2 3 4 5

65. Para otros compañeros estudiar y ver que aprenden puede ser muy gratificante, pero para mí no lo es.

1 2 3 4 5

66. Lo que tengo más presente a la hora de estudiar y esforzarme por aprender es que me van a poner una nota.

1 2 3 4 5

67. Estudio con regularidad, no sólo cuando tengo que examinarme, porque me resulta agradable comprobar que lo que trato de aprender son cosas útiles de un modo u otro.

1 2 3 4 5

68. Es un hecho que mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando pues servirme para ayudar a otras personas.

1 2 3 4 5

69. No soy de las personas que se ponen nerviosas cuando han de hacer un examen: hago lo que puedo y ya está.

1 2 3 4 5

70. A la hora de valorar mis trabajos me fijo más en lo que he aprendido que en lo bien que me hayan quedado.

1 2 3 4 5

71. Siempre que puedo me gusta demostrar ante todos que valgo más que los demás.

1 2 3 4 5

72. Después del colegio me suelo poner a trabajar enseguida y no lo dejo hasta terminar y estar seguro de que me sé las cosas.

1 2 3 4 5

73. A veces los profesores sólo me dicen que lo que hago o digo no es correcto, sin tratar de entender qué es lo que me resulta difícil, y eso hace que disminuya mi esfuerzo por aprender.

1 2 3 4 5

74. Normalmente la mayoría de las asignaturas me resultan entretenidas e interesantes, lo que hace que no tenga prisa por dejar de estudiar.

1 2 3 4 5

75. Casi nunca comparo mis trabajos y exámenes con los de los demás para ver si están mejor que los de ellos.

1 2 3 4 5

76. No me importa salir voluntariamente a la pizarra porque no me preocupa lo que mis compañeros puedan pensar si no sé como hacer lo que me pide el profesor.

1 2 3 4 5

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO UNIVERSIDAD DE
MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO – CINDE

**FACTORES MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL DE
JÓVENES ESTUDIANTES DE NÚCLEOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. UNA
APROXIMACIÓN DESDE TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN**

INFORME TÉCNICO

Participantes:

Desiderio Cano Martínez
Juan Carlos García Gil
Gilda Clara Maestre Buitrago

Tutora:

GLORIA CECILIA HENAO LÓPEZ

Fecha de entrega:

Julio de 2015

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN TÉCNICO.....	3
1.1 Descripción del problema	3
1.2 Ruta conceptual	6
1.3 Presupuestos epistemológicos	7
1.4 Metodología.....	8
1.5 Análisis de información	10
2. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	19
3. PRODUCTOS GENERADOS	19
3.1 Publicaciones	19
3.2 Diseminación	20
3.3 Aplicaciones para el desarrollo	20
4. BIBLIOGRAFÍA.....	21
5. ANEXOS	24
5.1 Cuestionario MEVA	24
5.2 Encuesta demográfica.....	33
5.3 Consentimiento informado	35

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de los cuales depende tal motivación y han desarrollado modelos instruccionales con base a los factores que crean entornos de aprendizaje que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada (Alonso , 1997).

En relación con las implicaciones educativas que plantean cuestionamientos como: ¿Qué se puede hacer, a la luz de lo expuesto, para tratar de mejorar la motivación de los adolescentes? Primero de todo, no esperar a la adolescencia. Si hay algo que parece claro es que la mayoría de los patrones motivacionales desadaptativos se gestan antes, con lo que parece necesario que la intervención se realice antes. En segundo lugar, intervenir con un mismo fin desde dos frentes distintos. Por un lado, tratando de modificar las estrategias cognitivas con que los sujetos afrontan las tareas, lo que supone que los profesores no deberían

prestar sólo atención a la adquisición de los contenidos curriculares sino al desarrollo de las estrategias de pensamiento, afrontamiento del fracaso y, en general, de autorregulación adecuadas.

Es posible cambiar el panorama, haciendo caer en la cuenta a los sujetos de las metas que están en juego, orientando su atención hacia el aprendizaje más que hacia la autovaloración; orientándoles así mismo hacia la mejora de su autonomía, y ayudándoles a corregir los patrones inadecuados de afrontamiento del fracaso. Sin este tipo de intervención, la acumulación de fracasos puede inducir al sujeto a no creer en la posibilidad de mejorar y a desarrollar un concepto negativo respecto a su valía y a sus capacidades de crecer.

En este sentido se supone que fundamentalmente controlar los mensajes que se dan a los sujetos antes, durante y después de las tareas y, en general, controlar los principios para la optimización motivacional de la instrucción que ha brindado, representaría una estrategia válida, para el desarrollo motivacional (Alonso, 1997).

En el desafío de crear estrategias que motiven a los estudiantes, se describe un modelo de tarea conceptual y una técnica de evaluación de las preferencias y motivación hacia la tarea de los estudiantes (Hong, Milgram & Rowell, 2004), ya que a los estudiantes rara vez se les permite elegir cuándo, dónde o con quien estudiar (Gálvez, 2006).

Este modelo da pautas de cómo compartir información a estudiantes, profesores, consejeros y padres frente al estudio, para desarrollar estrategias que armonicen lo que les gusta y lo que tienen que hacer. Dicho modelo plantea que si el estudiante tiene en cuenta sus preferencias, incrementa la probabilidad de que su potencial de aprendizaje sea efectivo y placentero.

Pintrich, Roeser y De Groot (1994), señalan aspectos del contexto que favorecen el valor de la tarea en tanto el estilo instruccional del profesor, es decir, la efectividad del profesor en términos del tratamiento que hace de la materia, que lo haga de forma clara e interesante y que realice buena administración de la clase.

La escuela moderna trata de establecer una alianza entre la escuela y la familia en un intento por atraer tecnologías no escolares como forma de competir con la cultura mediática, donde el lugar del maestro 'que sabe' está puesto en cuestión en tanto existen distintas formas de acceso al conocimiento que se encuentra a la par con la institución escolar a través de la tecnología (Scialabba, 2004). Los chicos tienen ahora más capacidad de elección e independencia tecnológica (Narodowski, 1999). Esta brecha también debe ser cubierta y probablemente la única forma de hacerlo sea redefiniendo la escuela, no sólo en relación con la cultura actual, sino también en su relación con la familia.

La motivación social y la tarea escolar, están proporcionada por las interacciones entre iguales, o sea el estudiante con sus compañeros, siendo el factor más relevante, la aceptación o pertenencia al grupo, de quienes recibe una significativa influencia de experiencias que pueden ser visibles u ocultas, conscientes o inconscientes, positivas o negativas.

La cooperación, el estudio en grupo y la actividad social como base para la participación colectiva constituyen la colaboración para la construcción del conocimiento. Se afirma que los sujetos logran enganchar o consolidar las representaciones internas a partir de asociaciones ambientales ya que los contextos influyen en las metas, el compromiso y el aprender de los sujetos (Hickey, 2003 citado en Gálvez, 2006).

Con respecto a la motivación hacia el estudio se señala en gran medida la importancia de la motivación intrínseca de los estudiantes como factor más significativo. Se afirma que el valor intrínseco de la tarea es una variable importante que nos puede permitir conocer cómo los estudiantes llegan a ser estudiantes autorregulados.

Las teorías planteadas y las estrategias que se señalan para promover dicha motivación intrínseca se identifican por lo general en el contexto, que podríamos llamar la cultura escolar, pues es en dicho contexto socio-cultural donde se encuentra la fuente de experiencias y expectativas de comunicación a través de la motivación extrínseca (aportada por los profesores, padres y directivos) y la motivación social (desde la identidad con sus pares).

Sin embargo, se destaca que esta información, conforme se presente o se proyecte, anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. Esta perspectiva sociocultural considera que el aprender está determinado por el ambiente, es decir que las normas y los valores que se encuentren en ese entorno pueden motivar a aprender (Hickey, 2003).

Surgen interrogantes como: ¿Cuáles son los principales componentes de la motivación extrínseca e intrínseca que se relacionan con las áreas del conocimiento en la elección profesional? Es aquí donde se hace importante la elección de ellos, la descripción de variables que los delimitan, su descripción y comparación, teniendo en cuenta aspectos representativos que se le asocian.

1.2 Ruta conceptual

Esta investigación por su carácter cuantitativo se fundamentó y apoyo en trabajos realizados en este mismo campo a nivel nacional e internacional, para su realización se encontró un importante antecedente investigativo basado en los trabajos de Alonso (2005) quien ha cimentado sus investigaciones en la motivación en entornos de aprendizaje, evaluación del conocimiento y valoración de programas de formación del profesorado e intervención educativa. Teniendo en cuenta que éste investigador español recorre una ruta investigativa semejante a la de este trabajo, se recurrió a una de sus herramientas (cuestionario MEVA), la cual permitió el levantamiento y referente de los datos obtenidos en la investigación (Anexo 5.1) tales como orientaciones motivacionales de los estudiantes en el proceso educativo, enfocadas hacia el aprendizaje, hacia el resultado y hacia la evitación.

Por otro lado nos apoyamos también en el texto Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación, de Antonio González Fernández, el cual nos permitió tener un amplio panorama de modelos investigativos en relación con la motivación y con los conceptos que de manera específica sustentan su importancia en la formación y acompañamiento de los estudiantes.

De cualquier manera los múltiples autores e investigaciones que sirvieron de sustento para el estudio, permitieron una visión rica y válida de la necesidad investigativa y de su importancia en el medio social de intervención.

En relación con los artículos personales “Motivación académica y factores intrínsecos en la elección profesional”, “La orientación profesional como elemento motivacional social hacia la elección profesional” y “La elección profesional y los factores motivacionales que la determinan. Un acercamiento a la realidad

actual de los nuevos graduados de la secundaria”, realizan un aporte integrador sobre las diferentes variables y aspectos que comprometen la motivación, tanto a nivel intrínseco, extrínseco y social.

De esta manera, se sustenta de modo sólido los desarrollos planteados a partir del abordaje directo, teórico y confiable de la intención investigativa que surge, de alguna manera, de las necesidades y motivaciones evidenciadas por cada uno de los investigadores.

1.3 Presupuestos epistemológicos

Entre los pensadores preponderantes y principal exponente de los presupuestos epistemológicos de esta investigación, encontramos a Karl R. Popper, como prototipo del Racionalismo Crítico, ya que para él la ciencia consiste en el planteamiento de problemas, la búsqueda de soluciones tentativas, la eliminación de las menos satisfactorias, la confrontación con la realidad y el sostenimiento provisional de las que se muestren más consistentes. Este modo de proceder que se denomina "contrastación", viene a constituirse en la principal directriz metodológica, tal como lo expone Burgos (2007).

Para el momento investigativo por el cual estamos atravesando, es indispensable conocer los pensamientos y filosofía de Popper, ya que permite un ejercicio riguroso, planteado a través de la “falsabilidad”, la cual contempla una crítica severa en oposición al dogmatismo y como forma de rechazo al totalitarismo y al autoritarismo.

En relación con los enunciados científicos, Popper comenta que hay que tomarlos como esbozos arbitrarios, caracterizados por la creatividad y con valor hipotético, ya que existe la necesidad de su comprobación ulterior, teniendo en cuenta que no se pueden verificar todas las hipótesis científicas, pues se hace uso precisamente de la falsificación, con la que se puede verificar un enunciado particular y singular (Gaitán, 2013).

En este mismo sentido la epistemología Popperiana (fundamentada en el pensamiento de Sócrates), hace una amplia defensa a la aplicación de la ciencia moderna, basadas en las suposiciones e interés del investigador y en las soluciones hipotéticas a un problema cotidiano.

Las cuestiones de hecho no son interesantes para el análisis del conocimiento empírico, en tanto no tengan un criterio de validez, por medio de un trabajo metodológicamente estricto (Marx, 2010).

Ahora bien, en relación con la educación, se plantea a partir de Popper una idea de escuela significativa, comparable con la de una sociedad abierta, él se refiere a jóvenes con capacidad de aprender motivados y sin hastío, con una posición participativa y activa al plantear problemas y discutirlos en donde las preguntas nazcan de la inquietud y no de la obligación de aprender (Burgos, 2007).

Estos son algunos de los planteamientos epistemológicos en los que fundamentamos nuestra investigación.

1.4 Metodología

La muestra se distribuyó con base en sus características diferenciales y demográficas, por métodos no probabilísticos, es decir por conveniencia, accidental y por disponibilidad. Se obtuvo un total de 170 estudiantes de 450 que previamente habían resuelto la encuesta de variables diferenciales y el formulario MEVA. El número para la muestra seleccionada se determinó utilizando el programa EPI Info, versión 3,

con un intervalo de confianza de 80%, un error de muestra del 5% y una frecuencia del evento motivacional en la población entre 20% y 30%.

Para recolección de la información utilizamos dos herramientas, la primera de ellas constituida por una encuesta sociodemográfica (Anexo 5.2) que nos permitió identificar variables para contrastar a lo largo de la investigación y el cuestionario MEVA, (descrito anteriormente), el cual permitió generar información acerca de las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y su representación ante los datos arrojados por cada alumno de la muestra.

En relación con las consideraciones éticas el acercamiento a las instituciones de estos Núcleos educativos, se hizo a través de comunicación escrita remitida por la tutora de la investigación. Posteriormente el grupo de investigadores contacta directa y personalmente a directores y coordinadores de las instituciones en donde intermedia una de las investigadoras por la cercanía laboral con éste sector. Finalmente se procede a aplicar los instrumentos de medición previa sensibilización a los estudiantes y entrega del consentimiento informado a las directivas de las instituciones. La aplicación de los instrumentos se lleva a cabo entre los meses de abril y mayo de 2014 en forma paulatina por subgrupos de estudiantes, dependiendo de la disponibilidad de éstos y de la institución. Los instrumentos se entregaron en físico a cada estudiante con una explicación breve sobre la forma de responder cada instrumento en un tiempo prudencial.

En cuanto al consentimiento informado, se le hizo énfasis a los directivos que la información recogida allí, aunque era personalizada no se divulgaría individualmente, sino de forma general con base en los criterios del estudio y las necesidades de desarrollar elementos estadísticos alternos a ésta investigación. Según lo establecido además por los códigos y normas legales de ética para el protocolo y toma de muestra procedimental en investigación, según la resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y con la revisión y recomendaciones del Comité de Ética del centro de investigaciones de la Universidad de Manizales-CINDE. (Anexo 5.3)

El análisis de información se realizó a través del análisis estadístico de los resultados de la encuesta demográfica y el cuestionario MEVA, se identificaron los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos en la población estudiada de grado 11, respecto de la edad y el sexo, así como la correlación entre las variables motivacionales y la elección profesional que a partir del siguiente modelo conceptual, integra la pregunta de investigación con los objetivos específicos, a través de la discusión de los resultados encontrados.

1.5 Análisis de la información

En relación con la intención para el futuro, a pesar de las dificultades y necesidades de los alumnos, ellos proyectan seguir estudiando (92.9%), dicha intención de estudio va disminuyendo en los estudiantes mayores ya que ven la necesidad de trabajar. Esta situación se presenta ya que los alumnos se desarrollan en medios que les brindan pocas oportunidades y esto acrecienta su sensación de fracaso y de desesperanza, en la medida que crecen en edad cronológica y se ven en la necesidad de cumplir con sus necesidades básicas (Thomberry, 2003).

En relación con el área del conocimiento elegida según el sexo, encontramos como significativo que muchos alumnos no saben qué carrera elegir, tal vez esto esté vinculado con la falta de orientación profesional y para los que eligieron un área de conocimiento, existe gran afinidad con el área de la salud, marcado también por la preferencia por las ingenierías y afines, opuesto a esto encontramos que las áreas de menor preferencia están marcadas por las ciencias de la educación y la agronomía, en relación con los nuevos espacios de formación que están planteando los jóvenes. La elección de una carrera lleva en sí un proceso complejo, que de por sí genera dificultades en los estudiantes ya que las instituciones no alcanzan a cubrir las expectativas de los alumnos generando una problemática educativa, que se proyecta a nivel social (Villamagua, 2013).

Abordando las dificultades presentadas para estudiar, queda evidente que el principal impedimento que los alumnos mayores manifestaron está determinado por las limitaciones económicas, tal vez esto está vinculado con la necesidad de hacer estudios técnicos para posibilitar ingresos económicos. Ahora bien, el ingreso a la universidad también representa para ellos un impedimento, ya sea por cuestiones de cobertura u otros aspectos que ellos consideran significativos.

El resto de los factores tienen una menor representación, lo anterior nos lleva a cuestionarnos que pasa con los estudiantes que desean seguir con su formación pero no tienen capacidad económica y tampoco acceso o cobertura a la educación pública. Los jóvenes se cuestionan por el costo que puede tener estudiar, en relación con el dinero o con el esfuerzo, independiente de las razones intrínsecas que ellos tengan, requiere voluntad individual, con el fin de evitar anticipar las consecuencias negativas, generadas a partir de sus impedimentos (Alonso, 1997).

Sobre la variable si tuvo o no orientación profesional, podemos decir que la mayoría de los alumnos independientemente de la edad y el género, no contaron con esta formación, lo que se plantea como una necesidad educativa importante en las políticas educativas del momento. En la actualidad la complejidad del mundo laboral y las variadas ofertas formativas, hacen que para los alumnos sea cada vez más difícil tomar decisiones y buscar ofertas formativas acorde con sus necesidades y expectativas. Esta situación que es claramente percibida por el medio educativo, invita a espacios y organización educativa de manera diferente (González, 2004).

Con respecto a los factores motivacionales de tipo intrínseco y extrínseco, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes, tenemos los siguientes hallazgos: la mayoría de las mujeres muestran mayor afinidad con la motivación intrínseca, seguidas muy de cerca por los estudiantes hombres, lo anterior marca un paradigma importante, ya que muestra que los estudiantes saben lo que hacen y para donde van en relación con la orientación profesional y proyección para el futuro.

Las actividades académicas representan para los estudiantes metas claras y el esfuerzo para la consecución de ellas, las atribuciones que ellos hacen en relación con las metas dependen de las motivaciones personales que los mueven a lo largo de su vida. De cualquier modo e independiente del significado que ésta represente, las motivaciones hacen más competentes a los estudiantes haciendo que ellos disfruten de manera efectiva de la realización de su proyecto personal (Alonso, 2005).

Con respecto a la comparación de las tendencias motivacionales extrínsecas o intrínsecas, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes se encontró diferencias en las motivaciones intrínsecas tanto en el género masculino como femenino; cabe destacar que a pesar de que las mujeres demuestran una media más alta, las diferencias de ambos géneros es mínima, dado que el número de mujeres en proporción es mucho más alto que el de hombres.

Los resultados muestran que las mujeres obtienen una media más alta en el tipo de motivación intrínseca que los hombres. Por su lado, los hombres alcanzaron medias muy cercanas a las de las mujeres, en el tipo de elección extrínseca. No se hallaron diferencias significativas según sexo en los tipos de motivación extrínseca (Alonso Tapia, 2005).

Al relacionar los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco según sexo y tipo de carrera elegida, se encontró que la motivación intrínseca fue más alta en las mujeres que en los hombres. Puede implicar que su interés por elegir carreras profesionales se genera a partir de factores internos propios del sujeto, como la personalidad, la autonomía y capacidad de decisión, la búsqueda de realización de su proyecto de vida personal, sin dejar de reconocer la importancia de las motivaciones extrínsecas al individuo en la búsqueda de elección académica profesional (Casado, Lugo, Millán & Casas, 1995).

Al comparar medias según área de conocimiento, se encontró que los componentes de Motivación al Aprendizaje eran más altos en los estudiantes que eligieron el área matemático – científica. Esto indicaría que estos estudiantes poseen una percepción positiva acerca de sus habilidades y capacidades, tienen confianza en sí mismos y son de una alta necesidad de competencia, dominio o efectividad en las tareas que emprenden (Castellanos, 2010).

Por otro lado, la media más baja se encontró en los estudiantes que eligieron el área físico – manual. Ello puede deberse a que sus habilidades y su propia autovaloración están más concentrados en otros aspectos como la creatividad, la expresividad, entre otras. También, se debe mencionar el papel que cumple la Institución Educativa, el cual desde su Proyecto Educativo Institucional estimula y valora en mayor grado el desarrollo de habilidades académicas, por encima que las físicas – manuales (P.E.I., 2013).

De acuerdo al tipo de área del conocimiento elegida, se encontró que los componentes de Atención al Aprendizaje son más altos en los estudiantes que eligieron carreras del área matemático – científica. Además, se encontró que los estudiantes que eligieron carreras del área lingüístico – Social poseen el más alto promedio en cuanto a la evitación y rechazo escolar.

Abordando la Relación de la elección profesional elegida por los estudiantes de los núcleos educativos 925 y 937 de la Ciudad de Medellín con la motivación al aprendizaje, deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, evitación y rechazo al trabajo, deseo de éxito, motivación externa, miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación al rechazo del profesor; como parte de orientación al aprendizaje, orientación a los resultados y orientación a la evitación, se presentaron los resultados respecto a los factores motivacionales, para luego verificar la asociación entre sus respectivas áreas de elección académica profesional.

En este punto de la descripción de los resultados se analizaran los factores ocupacionales y las carreras elegidas que sobresalen en la muestra específica abordada y la relación con las pruebas de significación estadística aplicada a los resultados de acuerdo con las variables de estratificación de la muestra.

Sobre los factores motivacionales y el área de elección académica profesional, es posible señalar que el Factor motivacional más alto encontrado fue en el área de Agronomía y Veterinaria entre Motivación externa y Disposición al esfuerzo (0.975**), Ciencias de la Educación con una relación muy fuerte entre Motivación al Aprendizaje y Motivación Externa y Resistencia al Desanimado Debido Profesor (0.905**) , lo cual indica que, en los contextos en los que desarrollan las prácticas escolares, los

participantes del estudio eligieron su carrera, teniendo en cuenta tanto “los intereses personales” y el “interés situacional” (Hidi&Harackiewicz, 2002).

El primero supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinados personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional (la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos en cuestión) y otro de tipo cognitivo (el significado o importancia personal que se les atribuye). En cuanto al concepto de “interés situacional” hace referencia a las características que despiertan el interés del sujeto por la tarea como, por ejemplo, la explicación de la relevancia potencial de la misma para el sujeto, la novedad informativa que conlleva, el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado que es comprensible.

En relación a ello, otras investigaciones sostienen que los estudiantes que realizan su elección con base a sus propios intereses personales tendrían más interés por adquirir conocimientos y competencias, especialmente si ven claro para qué puede servir aprender lo que se les propone (Corts, 2011).

Por lo señalado anteriormente, podría inferirse que los participantes de la investigación estarían más propensos a tener una experiencia universitaria enriquecedora en el campo de la agronomía –veterinaria y ciencias afines a la educación, al lograr satisfacer las motivaciones psicológicas internas y externas, que implica la disposición al esfuerzo (Alonso, 2005) y de otra, la resistencia al desánimo debido al profesor (Decy&Ryan, 2000), se relacionan de manera significativa.

El factor motivacional con menor incidencia en el presente estudio fue el relacionada con el área de No Sabe / No Responde, cuya asociación entre evitación y rechazo del trabajo escolar con deseo de aceptación por el profesor es de -0.356^* , esto demostraría el bajo interés de los participantes por saber elegir una carrera o profesión. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que no logran identificar una clara elección profesional o vocacional en los jóvenes estudiantes. Ello indica que mientras menos orientados se sentían a elegir una carrera por evitación y rechazo escolar (Este factor evalúa el grado en que los alumnos valoran que lo que se les enseña es útil y su reacción ante esta valoración) con el deseo de aceptación por el profesor, menor será su valoración acerca de la aceptación por parte del profesor, su aceptación del trabajo escolar y la calidad de la respuesta de elección académica profesional.

Como se ha señalado, los motivos para elegir sus carreras basadas en factores que muestren deseo de aceptación por el profesor son bajos en la muestra del presente estudio, por lo cual se podría considerar que la relación con los docentes funcionaría como un elemento de soporte en la elección vocacional. La orientación a evitar el trabajo escolar y sus posibles consecuencias negativas se acentúa cuando los alumnos experimentan una actitud de indiferencia o incluso negativa hacia ellos por parte del profesor (Alonso, 2014).

Al comparar coeficientes de correlación según tipo de carrera elegida, se encontró que la relación entre los factores motivacionales de ciencias de la educación (motivación al aprendizaje y Resistencia al desánimo debido al profesor, economía y afines, motivación al aprendizaje y resistencia al desánimo debido al profesor) e ingeniería y afines (motivación al aprendizaje y deseo de ser útil) eran los más altos.

Este hallazgo pudo deberse a que las carreras del presente estudio que se encuentran agrupadas en áreas del conocimiento, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2005, así: Agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía administración, contaduría y afines; matemáticas y ciencias naturales.

Estas áreas con sus respectivos núcleos de conocimiento son consideradas tradicionales en Colombia, y de acuerdo a otras investigaciones, las motivaciones para estudiarlas están vinculadas a adquirir prestigio, logro y poder (Wigfield et al., 2002; Gámez & Moreno, 2003; Smith, 2010). Contrario a ello, Smith et al (2006), hallaron que la meta de los estudiantes de bellas artes radicaba en el dominio de la tarea planteada y la cooperación, ellos definían su éxito como el logro de sus metas personales, el dominio de sus retos y la colaboración con otros.

Del mismo modo, Kimweli y Richards (1999), encontraron que los estudiantes que seguían carreras artísticas lo consideraban como algo que mejoraría su calidad de vida. A partir de ello, se pueden apreciar las diferencias entre los factores motivacionales para elegir las carreras profesionales. Los estudiantes de nuestra investigación que eligen las carreras de bellas artes y oficios estarían orientados al aprendizaje en relación con la disposición al esfuerzo, evitación y rechazo del trabajo escolar y resistencia al desánimo debido al profesor.

Los estudiantes que eligen las carreras de ciencias sociales y humanas estarían orientados por orientación al aprendizaje en relación con disposición al esfuerzo, deseo de ser útil y resistencia al desánimo debido al profesor. Mientras que los que eligen ciencias de la salud, fluctúan en correlaciones positivas en cuanto a orientación al aprendizaje con el deseo de ser útil, la disposición al esfuerzo y la resistencia al desánimo debido al profesor. En el caso de la ingenierías, la relación más significativa se encuentra en la orientación al aprendizaje y el deseo de ser útil (Heckhausen, 1995).

Sobre la asociación entre la orientación al aprendizaje en el área de ciencias de la salud, DeVoe, Kennedy y Peña (1998), hallaron que estudiantes de una carrera de servicio y ayuda a los demás denominada prevención y promoción de la salud contaba con un buen desempeño académico y poseían una valoración positiva de sus habilidades y capacidades para desempeñarse en sus actividades académicas. Apartir de ello, señalan que la orientación al servicio y el interés por beneficiar a su comunidad pueden estar relacionados con la pretensión de mejorar académicamente y actualizarse de manera continua en las diferentes áreas de los núcleos comunes del conocimiento ya señalados con anterioridad.

Se encontró, además, una relación directa entre los motivos internos y la elección académica profesional, es decir, mientras más orientados se sienten para elegir una carrera en búsqueda del deseo del éxito y reconocimiento y el deseo de ser útiles, más alta será su percepción acerca de su orientación al aprendizaje y de sus capacidades y habilidades académicas. A partir de esto, sería posible señalar que las personas que cuentan con una alta correlación positiva acerca de la Orientación al aprendizaje, orientación a metas y resultados de aprendizaje y orientación a la evitación de consecuencias negativas en el trabajo escolar suelen elegir una profesión porque valoran involucrarse en actividades académicas, se sienten en libertad de elegir la carrera que les interesa pues consideran que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para mostrar un buen desempeño en cualquier actividad que elijan.

Por el contrario, un estudiante que cuenta con relaciones negativas débiles o correlaciones negativas muy fuertes tiene más obstáculos en el proceso de elección académica profesional, dado que la percepción que posee acerca de su motivación es baja y consideran que no podrán cumplir con los estándares que se necesitan para desenvolverse de manera óptima en el espacio académico universitario (Santana, et al, 2009).

La presente investigación, brinda elementos acerca de lo importante que puede ser el proceso de elección académico profesional. Es prioritario que se realice de manera integral y sistemática en el sistema educativo nacional, ya que con una adecuada orientación y elección académica se determina el proyecto de vida personal, familiar, social y comunitaria de nuestros jóvenes. Debe de hacerse de manera correcta, de

manera que se produzcan sentimientos de adecuación y pertenencia con la profesión elegida, satisfacción y orgullo personal. Para esto, se requiere conocer las motivaciones extrínsecas e intrínsecas por las cuales basan su libre elección en la profesión o área de conocimiento que asumen.

Por último, si bien nuestros resultados sugieren que es razonable distinguir entre grupos de intereses relacionados a diferentes áreas o núcleos de conocimiento (agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía administración, contaduría y afines, matemáticas y ciencias naturales), tales intereses correlacionan positiva y negativamente entre sí. Parece, pues, que el grado de diferencia entre los intereses personales y el interés situacional, aunque puede ser relevante para predecir la satisfacción que pueda alcanzar una persona en su elección académica profesional, no tiene un peso específico para predecir la elección académica profesional.

2. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la encuesta sociodemográfica y de la aplicación de cuestionario MEVA, se evidencia que la investigación tiene incidencia real en los procesos personales, familiares, institucionales y sociales, es pertinente e identifica las motivaciones, expectativa y valores relacionados con el aprendizaje de los jóvenes estudiantes que son el centro del quehacer de la presente investigación.

La investigación recoge un valioso aporte teórico desde teorías de la motivación y práctico al campo de la educación secundaria y terciaria y permite visualizar acciones formativas desde otros ámbitos. El Ministerio de Educación Nacional, Las Secretarías de Educación, los núcleos educativos, las instituciones educativas y los docentes se convierten en actores fundamentales en los procesos de elección profesional académica, centrados en las en las diferentes opciones que tiene el sistema educativo actual de formación técnica, tecnológica o superior (educación terciaria).

La implementación de los referentes teóricos sobre la Elección Profesional Académica, particularmente sobre jóvenes adolescentes; el planteamiento de temáticas y acciones de elección profesional desde la implementación de la encuesta sociodemográfica (intención para el futuro, áreas del conocimiento elegidas, dificultades para estudiar y si tuvo orientación profesional o no).

Así como la descripción de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco de acuerdo al sexo y áreas de conocimiento; y el estudio de las tendencias motivacionales extrínsecas e intrínsecas de acuerdo al sexo, así como la relación de la elección profesional con la motivación al aprendizaje , deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, deseo de éxito, motivación externa miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación y rechazo del profesor, fueron elementos de gran validez para la ejecución de la presente investigación, lo que permitió su proyección a la comunidad educativa de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín, especialmente hacia el campo de la educación superior pública.

En relación con las hipótesis planteadas para esta investigación podemos concluir que No existe una amplia diferencia entre las motivaciones que evidencian los hombres y las mujeres en concordancia con la elección profesional, hay una leve diferencia entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que demarcan los hombres con las mujeres, ya que ellas muestran una ligera tendencia elevada a verse orientadas por las motivaciones intrínsecas, sin embargo la diferencia no demarca un evidente modo de pensar diferente entre ellos.

En este mismo sentido podemos concluir que los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para la elección profesional, no dependen del género de los estudiantes, más bien existen otros factores que lo demarcan y que tienen que ver con situaciones demográficas específicas.

De cualquier manera se hace necesario mencionar a raíz de esta investigación, que los jóvenes si tienen motivación para elegir una formación académica determinada, pero que las situaciones sociales como la economía y el acceso a la universidad, representan impedimentos que se ven traducidos en deserción y en ubicación laboral temprana. El panorama es poco claro para las generaciones venideras que tienen como responsabilidad apoyar y aportar al desarrollo social.

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.2 Publicaciones: Luego de finalizada esta investigación se espera aportar tres artículos de carácter individual, que poseen un vinculación directa con los temas tratados en ella, además se aportara un artículo común, entre los tres autores, el cual dará cuenta clara de los hallazgos y de las bases investigativa que lo fundamentaron.

3.2 Diseminación: Participación en simposio internacional de educación y pedagogía a realizarse en Colombia, Chile, México, España, durante el segundo semestre de 2015.

3.3 Aplicaciones para el desarrollo: Con la realización de esta investigación, se espera dar un aporte significativo en relación con la políticas educativas actuales y futuras, de modo que la reglamentación educativa posibilite mayores oportunidades a los jóvenes, a través de la identificación de motivaciones que permitan la certeza y la contextualización exitosa de estos futuros profesionales, en condiciones de desarrollo y aporte social significativo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias*. España

Alonso Tapia, J (2005) *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Burgos, C. E. (2007). Karl R. Popper Génesis de una Teoría Educativa. Universidad

Sergio Arboleda. Bogotá – Colombia 7 (12) p. 152

Casado, E.; Lugo, C.; Millán, L. & Casas, E. (1995). Una estrategia para la toma de decisiones: anteproyecto para un programa audiovisual. En: Casado, E. (ed.) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Castellanos, C. (2010). Efectos en la entrevista motivacional sobre la motivación autónoma en jóvenes consumidores de alcohol. *Tesis para optar al título de magister en psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

DeVoe, D.; Kennedy, C.; & Peña, M. (1998). Health promotion students: Background profiles and occupational decision factors. *CollegeStudentJournal*, 32(2), 197- 202.

- Gaitán, C. (2013) Seminario historia de la epistemología crítica al positivismo.
CINDE. Universidad de Manizales.
- Gálvez F. A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la
Cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2 (6) Centro de estimulación integral _ Cali Colombia
- González, I. (2004) *La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad
Según los alumnos*. Universidad de Cordoba, Salamanca. REOP 15 (2)
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A Life –Span Theory of Control. *Psychology Review*, 102(2), p.284-304.
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 103(4).
- Hong, E., Milgram, R.M., y Rowell, L.L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197-204.
- Marx, T (2010). *Hans Reichenbach “Experiencia y predicción”* Filosofía del siglo XX
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pintrich, P.R.; Roeser, R.W. & De Groot, E.A. (1994). Classroom And Individual Differences In Early Adolescents Motivation And Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, (2).139-161.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds). (2002). An overview of self-determination theory: and organismic dialectic perspective. *Handbook of self-determination research*, p.3-33. Rochester: The University of Rochester Press.
- Santana, L.; Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP* 20(1), 61-75.
- Scialabba, A. (2004). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/647Scialabba.PDF>
- Thomberry, G. (2003) *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico
en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Persona 6. Universidad de Lima. Perú
- Villamagua, K. (2013) *La orientación profesional y elección de carrera de los
estudiantes de los terceros años de bachillerato de la unidad educativa anexa
a la universidad Nacional de la Loja*. Universidad Nacional de La Loja. Ecuador

5. Anexos

5.1

MEVA Forma abreviada

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre sí mismo/a con las que puede estar más o menos de acuerdo. Señale la opción que representa su grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

1 Totalmente en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
---	---	---	--	--

INICIALES

(Ejemplo: Pepe Ramírez Gutiérrez – PRG)

1. Me atrae tener que hace cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.

1 2 3 4 5

2. Pensar que con lo que estudio voy a conseguir algo –un regalo, dinero, un buen empleo, etc.- no me empuja a estudiar más.

1 2 3 4 5

3. Casi nunca me paro a recordar las situaciones en que he tenido mejores resultados que mis compañeros.

1 2 3 4 5

4. Normalmente estudio más que muchos de mis compañeros.

1 2 3 4 5

5. A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que un profesor o una profesora no me aprecien, no me suelo desanimar y me sigo esforzando en aprender.

1 2 3 4 5

6. Habitualmente no pregunto en clase si no sé algo, aunque los profesores suelen respondernos aclarando nuestras dudas.

1 2 3 4 5

7. Para mí no hay nada mejor para hacer que estudie que saber que me tengo que examinar y que después viene la nota.

1 2 3 4 5

8. Por lo general no me interesan la mayoría de las cosas que me enseñan en el colegio porque creo que sirven para poco.

1 2 3 4 5

9. Cuando estudio o trabajo, casi nunca pienso en que lo que aprendo puede servirme para ayudar a los demás: saberlo no aumenta mis ganas de aprender.

1 2 3 4 5

10. Cuando me pregunta el profesor a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudiado.

1 2 3 4 5

11. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí, porque resolviéndolos, aunque me cueste trabajo, es como más aprendo.

1 2 3 4 5

12. Aunque me ofrezcan un premio si saco buenas notas, no me esfuerzo más por aprender.

1 2 3 4 5

13. Me da igual si mis notas son mejores o peores que las de mis compañeros: yo trabajo a mi ritmo.

1 2 3 4 5

14. Normalmente cuando llego a casa tardo mucho en ponerme a estudiar e interrumpo con frecuencia el estudio.

1 2 3 4 5

15. Aunque el contenido de una asignatura me guste mucho, si veo que el profesor no me acepta ni intenta ayudarme, me desmotivo y no pongo interés ni me esfuerzo en aprenderla.

1 2 3 4 5

16. Cuando hago mal una tarea o un examen no suelo ir a preguntar al profesor qué es lo que he hecho mal y por qué está mal.

1 2 3 4 5

17. Aunque las notas sean importantes, no son lo que más me mueve a esforzarme por aprender.

1 2 3 4 5

18. Muchas asignaturas no veo que tengan utilidad. Por eso, apenas las estudio o sólo lo imprescindible para aprobar.

1 2 3 4 5

19. Aunque a veces me digan que sabiendo puedo ser útil y ayudar a otros, eso no aumenta mis ganas de estudiar y aprender.

1 2 3 4 5

20. Cuando los profesores piden que alguien salga a hacer una tarea en la pizarra, espontáneamente no suelo salir por si me equivoco y quedo mal ante mis compañeros.

1 2 3 4 5

21. Para mí el mejor premio por estudiar es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo lo que aprendo y cómo progreso, aunque para otros estudiar sea un rollo.

1 2 3 4 5

22. Saber que voy a conseguir algo si apruebo o saco buenas notas no contribuye a que disfrute más estudiando.

1 2 3 4 5

23. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.

1 2 3 4 5

24. Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho.

1 2 3 4 5

25. Aunque un profesor no dedique tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, normalmente, me esfuerzo todo lo que puedo para aprender.

1 2 3 4 5

26. Cuando un profesor pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo porque si te equivocas, te corrige y así aprender más.

1 2 3 4 5

27. Cuando el profesor dice que algo va a entrar en el examen, enseguida pienso en la nota y me esfuerzo por aprenderlo.

1 2 3 4 5

28. Si no fuese porque hay que examinarse, no estudiaría la mayoría de las asignaturas, pues lo que aprendemos en ellas sirve para bien poco.

1 2 3 4 5

29. En esta vida la mayoría va a lo suyo. Por eso, pensar que sabiendo puedo ayudar a otros no me empuja a esforzarme por aprender.

1 2 3 4 5

30. Cuando tengo que hacer problemas o trabajos que me han puesto en clase, casi nunca pienso que me van a salir mal.

1 2 3 4 5

31. A la hora de valorar un trabajo me fijo más en lo bien que me ha salido que en lo que he aprendido haciéndolo.

1 2 3 4 5

32. Aunque alguien me ofrezca algo como recompensa si saco buenas notas, mientras estudio no suelo pensar en ello.

1 2 3 4 5

33. No necesito demostrar lo que valgo, mucho o poco. No es algo que me preocupe.

1 2 3 4 5

34. Es frecuente que pase mucho tiempo sin hacer nada o viendo la tele.

1 2 3 4 5

35. El hecho de que a menudo los profesores no me escuchen como me gustaría y me ignoren, no hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.

1 2 3 4 5

36. Prefiero preguntar o pedir ayuda al profesor cuando no sé algo antes que quedarme callado/a, porque al recibir contestación aprendo más y mejor.

1 2 3 4 5

37. Aunque muchos de mis compañeros estudien sobre todo por la nota, este no es mi caso: las notas no hacen que me esfuerce más.

1 2 3 4 5

38. Es tan aburrido lo que tenemos que estudiar en la mayoría de las asignaturas que estoy deseando que termine.

1 2 3 4 5

39. Normalmente me esfuerzo más cuando veo que lo que tengo que aprender puede servirme para ayudar a otros. El colegio para poder dedicarme a otras cosas.

1 2 3 4 5

40. A menudo cuando tengo que hacer una tarea para clase me pongo nervioso/a y por eso rindo menos.

1 2 3 4 5

41. Hacer tareas nuevas y con las que puedo aprender cosas interesantes no estimula especialmente mi esfuerzo.

1 2 3 4 5

42. Saber que puedo conseguir algún beneficio si obtengo buenas notas no me lleva a esforzarme más pues no pienso en ello.

1 2 3 4 5

43. Una de las cosas que más me mueven a estudiar es lo bien que me siento si saco buenas notas y otros lo ven.

1 2 3 4 5

44. En clase tengo fama de vago, y creo que algo de verdad tienen los que piensan así.

1 2 3 4 5

45. Si mis errores y limitaciones hacen que un profesor o una profesora no me aprecien, me desanimo y no me esfuerzo en aprender.

1 2 3 4 5

46. Si hago mal una tarea o un problema y el profesor me lo dice, normalmente no me quedo callado y le pido que me explique por qué está mal y cómo había que hacerlo.

1 2 3 4 5

47. Cuando pienso en que tras los exámenes vienen las notas es cuando más estudio y me esfuerzo por aprender.

1 2 3 4 5

48. Por lo general, lo que aprendo estudiando la mayoría de las materias escolares me resulta sumamente útil, por lo que pongo gran interés en aprender.

1 2 3 4 5

49. Valerse por uno mismo es importante pero no siempre es fácil. Por eso me esfuerzo por aprender para poder ayudar a otros cuando me lo piden.

1 2 3 4 5

50. A mí no suele ponerme nervioso que el profesor me pregunte: si sé responder, pues bien, y si no, no pasa nada.

1 2 3 4 5

51. No disfruto más porque las tareas que pone el profesor resulten novedosas, supongan un desafío y nos permitan aprender.

1 2 3 4 5

52. Si mis padres o mi profesor me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender.

1 2 3 4 5

53. Frecuentemente recuerdo las situaciones en que he superado a mis compañeros en el estudio, el deporte, etc.

1 2 3 4 5

54. Los que piensan de mí que soy una persona trabajadora están en lo cierto.

1 2 3 4 5

55. Si un profesor no dedica tiempo para responder a mis preguntas o para atenderme cuando tengo alguna dificultad, me desanimo y dejo de esforzarme por aprender.

1 2 3 4 5

56. Ver que soy capaz de resolver problemas difíciles no es algo que me ayude a disfrutar y me empuja a aprender.

1 2 3 4 5

57. Pensar en las notas no hace que me esfuerce más por aprender, porque sólo sirve para complicarte la vida.

1 2 3 4 5

58. Yo no soy de los que estudian sólo lo imprescindible para aprobar, sino que me esfuerzo por comprender y aprender porque lo que se enseña en general es útil.

1 2 3 4 5

59. Una de las cosas que más me hacen esforzarme por aprender es que me gusta dedicar mi tiempo a ayudar a otros.

1 2 3 4 5

60. Si estoy tratando de resolver un problema o hacer un trabajo y veo que no me sale, me siento mal y eso hace que me desanime con facilidad y deje de esforzarme.

1 2 3 4 5

61. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.

1 2 3 4 5

62. Me esfuerzo por sacar mejores notas que el resto de mis compañeros.

1 2 3 4 5

63. Las personas que me conocen saben que no soy precisamente trabajador.

1 2 3 4 5

64. El hecho de que a menudo los profesores no me escuchen como me gustaría y me ignoren, hace que el interés y esfuerzo que pongo en aprender disminuyan.

1 2 3 4 5

65. Para otros compañeros estudiar y ver que aprenden puede ser muy gratificante, pero para mí no lo es.

1 2 3 4 5

66. Lo que tengo más presente a la hora de estudiar y esforzarme por aprender es que me van a poner una nota.

1 2 3 4 5

67. Estudio con regularidad, no sólo cuando tengo que examinarme, porque me resulta agradable comprobar que lo que trato de aprender son cosas útiles de un modo u otro.

1 2 3 4 5

68. Es un hecho que mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando pues servirme para ayudar a otras personas.

1 2 3 4 5

69. No soy de las personas que se ponen nerviosas cuando han de hacer un examen: hago lo que puedo y ya está.

1 2 3 4 5

70. A la hora de valorar mis trabajos me fijo más en lo que he aprendido que en lo bien que me hayan quedado.

1 2 3 4 5

71. Siempre que puedo me gusta demostrar ante todos que valgo más que los demás.

1 2 3 4 5

72. Después del colegio me suelo poner a trabajar enseguida y no lo dejo hasta terminar y estar seguro de que me sé las cosas.

1 2 3 4 5

73. A veces los profesores sólo me dicen que lo que hago o digo no es correcto, sin tratar de entender qué es lo que me resulta difícil, y eso hace que disminuya mi esfuerzo por aprender.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
74. Normalmente la mayoría de las asignaturas me resultan entretenidas e interesantes, lo que hace que no tenga prisa por dejar de estudiar.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
75. Casi nunca comparo mis trabajos y exámenes con los de los demás para ver si están mejor que los de ellos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
76. No me importa salir voluntariamente a la pizarra porque no me preocupa lo que mis compañeros puedan pensar si no sé como hacer lo que me pide el profesor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

5.4 Encuesta sociodemográfica

Grupo de investigación en preferencias vocacionales para los alumnos próximos a graduarse del bachillerato

A continuación encontrara una serie de preguntas que nos permitirán establecer información sobre la elección de carrera, en los alumnos próximos a graduarse del bachillerato. Le solicitamos contestar con sinceridad solo los datos que desee contestar, no es necesario llenar datos que no crea convenientes.

I.E.o Colegio _____ Fecha _____

Nombre y apellido: _____ Edad: _____

Sexo: Masculino Femenino Estrato: 1 3 4 5 6 7

Dirección: _____ Barrio _____ Teléfono: _____

Escolaridad del padre

Por favor señale con una X una sola opción, según el último estudio que haya realizado su padre

Ninguno Primaria Secundaria Universidad

Escolaridad de la madre

Por favor señale con una X una sola opción, según el último estudio que haya realizado su madre.

Ninguno Primaria Secundaria Universidad

Después de terminar el bachillerato, tiene planeado

Señale con una X una sola opción

Estudiar Trabajar Descansar No sabe

Solo continúe si planea estudiar, luego de graduarse

Si piensa estudiar, planea realizar una carrera:

Señale con X una sola opción.

Técnica Tecnológica Profesional Formación para el trabajo

Solo continúe si planea estudiar una carrera profesional

Si planea realizar un estudio o carrera profesional que programa planea realizar:

Que le impediría realizar esta carrera. Puede señalar varias opciones

El tiempo La distancia La plata El apoyo familiar

Las capacidades intelectuales El acceso a la universidad Otros

Ha tenido orientación profesional: Si No

GRACIAS

5.3 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACION SOBRE FACTORES MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL DE JÓVENES EN LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. UNA APROXIMACIÓN DESDE TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN.

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

MEDELLÍN-COLOMBIA

Investigadores: Desiderio Cano Martínez, Juan Carlos García Gil, Gilda Clara Maestre Buitrago

Tutora: CPh. Gloria Cecilia Henao.

Título del Proyecto

FACTORES MOTIVACIONALES EN LA ELECCIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL DE JÓVENES EN LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. UNA APROXIMACIÓN DESDE TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN.

1. INTRODUCCION

A usted señor (a)

_____ le estamos invitando a participar en un estudio de investigación de profesionales participantes del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano convenio cinde – universidad de Manizales

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que si usted lo desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- Es posible que usted no reciba ningún beneficio directo del estudio actual. Los estudios de investigación como éste sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje de futuros alumnos.

Segundo, algunas personas tienen creencias personales, ideológicas y religiosas que pueden estar en contra de los procedimientos que se desarrollan dentro de las investigaciones psicológicas y educativas, como contestar preguntas sobre la conducta privada, hablar de sus emociones, motivaciones, etc. Si usted tiene creencias de este tipo, por favor hágaselo saber a alguno de los investigadores, antes de firmar acuerdos para participar en la investigación.

2. INFORMACION SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACION.

Ahora, nosotros describiremos en detalle en qué consiste el estudio de investigación. Antes de tomar cualquier decisión de participación, por favor tómese todo el tiempo que necesite para preguntar, averiguar y discutir todos los aspectos relacionados con este estudio con cualquiera del Grupo de investigadores, con sus amigos, con sus familiares, o con otros profesionales en quienes usted confíe.

3. PROPOSITO

El propósito de este estudio Determinar los factores motivacionales en la elección vocacional profesional de los jóvenes en tránsito a la educación terciaria, de núcleos educativos de la ciudad de Medellín. Para lograr éstos objetivos se debe de aplicar un instrumento a un grupo de alumnos. Los resultados obtenidos de la calificación de dichas pruebas, serán utilizados en las fases de análisis y de conclusiones del estudio investigativo. Se espera que los resultados de esta investigación aporten a mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr las metas propuestas se requiere diligenciar completamente el instrumento, de modo que todos los ítems tengan respuesta.

4. PROCEDIMIENTO

Se aplicará el instrumento a cada uno de los alumnos, seleccionado de manera aleatoria y de acuerdo al tamaño representativo de la muestra, en un sólo momento y una sola vez. Se recogerá las hojas de respuestas y se procederá a la fase de calificación y análisis de datos.

5. INCOVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS

El responder a las preguntas de los instrumentos se considera un procedimiento sin riesgo a nivel de la salud. El único inconveniente que puede presentarse es con relación a las preguntas sobre conductas privadas, que pudieran causar algún tipo de molestia al responderla. Se garantiza su derecho a la intimidad, se manejará esta información a un nivel confidencial absoluto. No se dará esta información personal a nadie.

6. BENEFICIOS

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su aporte es una contribución muy valiosa y necesaria para que los científicos continúen con la labor de formalizar teorías que iluminen el quehacer de los docentes y padres de familia en los procesos educativos, favoreciendo al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y este objetivo sólo se logra con la contribución solidaria de muchas personas que como Usted en forma desinteresada apoyan la labor académica.

7. RESERVA DE LA INFORMACION Y SECRETO

Para la aplicación de los instrumentos no se requiere datos de identificación de quien los responde. Son completamente anónimos.

8. INFORMACION COMPLEMENTARIA

Hay varios puntos generales que queremos mencionar para ayudarle a comprender algunos temas que indirectamente se relacionan con su participación en este estudio de investigación:

8.1 Derecho a negarse a diligenciar el instrumento de investigación

Usted tiene el derecho de elegir en forma voluntaria y con plena libertad si desea participar en el estudio de investigación.

8.2 Solicitudes de datos demográficos

El importante que usted coordinador de la institución, conozca que se requerirá acceder a algunos datos demográficos de los alumnos para lograr hacer la investigación.

9. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación al estudio de investigación “Factores motivacionales en la elección académica profesional de jóvenes en los núcleos educativos de la ciudad de Medellín. Una aproximación desde teorías de la motivación.” y de haber recibido de los miembros del equipo, explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto autorizar mi participación. Además, expresamente autorizo al grupo de investigadores para usar la información en otras futuras investigaciones.

Estoy de acuerdo con todo lo anteriormente expuesto y autorizo que la información que arroje la calificación del instrumento aplicado, sea utilizada en otras investigaciones en el futuro.

Coordinador de la I.E. _____

Cédula de Ciudadanía #: _____ de:

Firmas Investigadores

Desiderio Cano Martínez

Juan Carlos García Gil

Gilda Clara Maestre Buitrago

Factores motivacionales en la elección académica profesional de jóvenes estudiantes de núcleos educativos de la ciudad de Medellín. Una aproximación desde teorías de la motivación.

Autores:

Desiderio Cano Martínez

Juan Carlos García Gil

Gilda Clara Maestre Buitrago

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales-CINDE

Medellín-Colombia

2015

RESUMEN. El presente estudio pretende identificar factores motivacionales relacionados con la elección profesional en jóvenes de grado 11 (último grado educativo de nivel medio de formación en Colombia) de dos núcleos educativos (formas organizativas locales de las instituciones educativas) de la ciudad de Medellín-Colombia. Se realizó con una muestra de 170 estudiantes, seleccionada por conveniencia, de una población total de 971 alumnos de 11º de nueve instituciones educativas de los dos núcleos. El estudio fue no experimental, transversal, con aplicación de dos instrumentos de medición: El cuestionario MEVA: Motivaciones, Expectativas y Valores relacionadas con el Aprendizaje (Alonso, 2005) y una encuesta de variables diferenciales. A partir de los resultados obtenidos, se pudieron identificar los factores motivacionales presentes en los estudiantes de ésta población, la tendencia predominante entre los tipos de motivaciones y la relación con el área de elección profesional, teniendo en cuenta el sexo y la edad de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Factores motivacionales, elección profesional, formación.

SUMMARY. This study aims to identify motivational factors related to career choice for young Grade 11 (last school grade average level of education in Colombia) two educational centers (local organizational forms of educational institutions) in Medellin, Colombia. Was conducted with a sample of 170 students, selected by convenience, of a total population of 971 students in grades 11 nine educational institutions of the two nuclei. The study was not experimental, transversal, with application of two measuring instruments: The questionnaire MEVA: Motivations, Expectations and Learning related Securities (Alonso , 2005) and a survey of differential variables. From the results, we were able to identify the motivational factors in students of this population, the prevailing trend among the types of motivations and relation to the area of occupational choice, taking into account the sex and age of students.

KEYWORDS: motivational factors, career choices, training.

INTRODUCCION

El tránsito académico de los estudiantes en Colombia desde la formación básica hasta la terciaria, está influenciado entre otros, por factores motivacionales individuales, familiares y sociales que impactan en aspectos como el de la permanencia en el proceso académico y la futura elección profesional. Son estos factores motivacionales los que permiten acrecentar la creatividad individual de los estudiantes, el dominio personal y la interacción con el ambiente escolar. Los anteriores aspectos ayudan además, a la permanencia en el ambiente escolar.

Por el contrario, situaciones motivacionales negativas, generan dificultades en el proceso académico personal e inducen a la desmotivación académica y a la deserción escolar. La deserción, es uno de los factores sensibles en la educación actual en todos los niveles y esferas de la sociedad, aunque, en el nivel terciario es donde más se reciente esta situación, debido a que los abandonos académicos en su gran mayoría son definitivos, y otros, sean por cambio de programa o por cambio de institución, terminan afectando el ambiente escolar, el futuro de los estudiantes y el componente cultural y social de una comunidad (Szarka – Peter, 2012).

Este estudio trata de identificar los factores motivacionales involucrados en el proceso académico de los jóvenes de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín, y la relación con la elección profesional. El conocer los factores motivacionales, la relevancia y preponderancia de estos, permitirá identificar la tendencia de los aspectos extrínsecos e intrínsecos en el proceso académico y en la elección profesional (Rinaudo, 2003).

Así mismo, el presente estudio permite identificar y relacionar las motivaciones extrínsecas e intrínsecas en los procesos académicos de los estudiantes que les lleve a una determinada opción para su futuro personal, de igual manera permite entender si son las decisiones volitivas, resultado de procesos formativos y dinámicos del desarrollo personal, o son las decisiones externas, como la orientación vocacional, entre otras, las que permiten en algún momento fortalecer la toma de decisiones individuales y contextualizadas, respecto de la elección profesional (Aguirre, 1996).

Por lo menos en América latina, la orientación vocacional para la elección profesional no ha partido desde el componente motivacional, sino que ha obedecido a necesidades socioeconómicas del mercado industrial del momento, tratando de adaptar las características y capacidades de los individuos a los requerimientos profesionales ofertados, se podría decir, más bien, que ha sido formación para el trabajo.

Si bien es cierto, actualmente, la orientación profesional no obedece a criterios tan economicistas, el enfoque motivacional todavía no está fortalecido y se mantiene la indiferencia frente a este proceso, respecto de las necesidades y aspectos motivacionales de los estudiantes para su elección académica (González, 2002).

En Colombia, las políticas públicas en educación no han sido relevantes, antes por el contrario, ni siquiera cumplen los requerimientos mínimos internacionales en calidad, cobertura y vanguardismo. Datos como los siguientes, dan cuenta de esto, por ejemplo, para educación terciaria, en el año 2000 hubo 417.913 bachilleres graduados, de los que solo el 35.48% tuvo acceso a la educación superior.

Según fuentes del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) hasta diciembre de 2002, había 321 instituciones de educación superior que ofrecieron un total de 280.000 cupos con una demanda de 742.873 estudiantes; se deduce entonces que un total de 462.873 estudiantes, se quedaron sin la posibilidad de cupos.

En el año 2012 de 450.000 estudiantes graduados como bachilleres, la accesibilidad a la educación terciaria solo fue del 17%.

Para el año 2014 hubo 742.327 estudiantes en educación universitaria, de los cuales el 63% se repartió entre 30 programas de un total de 679 disponibles, habiendo mayor demanda en áreas como ciencias políticas y derecho, administración de empresas y contaduría pública con el 22% del total de los estudiantes; luego seguidos por economía y afines con un total de 88.695 estudiantes matriculados, de los cuáles culminan sus estudios 45.333.

En ciencias de la salud, 28.560 matriculados y 11.613 graduados. En ingenierías, matriculados 99.171 y graduados 34.620. En ciencias de la educación con un total matriculado de 26.304, y graduandos 9.072. En ciencias sociales con un total de 58.148 y graduados 17.082. En bellas artes y oficios con un total de 13.294 en donde se gradúan 2.970, y finalmente en el área de agronomía y veterinaria en donde se matriculan 21.480 estudiantes, de los cuales solo se gradúan 1.515 (Datos SNIES-MEN, 2014).

Si esto sucede en los aspectos fundamentales de la educación terciaria, se debe tener una menor esperanza de cumplimiento en la educación secundaria y dentro de estos, el de orientación y acompañamiento vocacional. Sin embargo, desde el año 2003 y a partir de la convocatoria al primer congreso nacional de orientación vocacional, profesional y acompañamiento académico, por parte de la Universidad Nacional, se ha tratado de articular propuestas interinstitucionales en ese tema.

MOTIVACION

La motivación, tiene referentes conceptuales y diversos exponentes tales como el conductismo: argumenta que las necesidades básicas una vez que aparecen, crean un estado de tensión en el organismo que energiza su conducta y la orienta en la búsqueda de cualquier elemento del ambiente que le permita satisfacerla.

Otro enfoque es el cognoscitivo: en donde la motivación es producto de la interpretación que el individuo haga de las necesidades naturales; son nuestros pensamientos los que originan y determinan la motivación.

Para la concepción humanista, la motivación es producto de necesidades, pero no son las únicas capaces de motivar conductas en los seres humanos.

El enfoque psicoanalítico, considera la motivación como un concepto psicofísico, que incluye tanto las necesidades primarias vitales, como la elaboración inconsciente que cada sujeto realiza respecto de dichas necesidades (Bernal, 2004).

LA MOTIVACION ACADEMICA

Los primeros escritos en América latina sobre motivación académica y orientación profesional fueron publicados desde Cuba por González Serra (1976) y continuados por González Rey (1983), en dos direcciones esenciales, la búsqueda de los mecanismos de formación de la motivación profesional a partir de diseños experimentales y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración.

Luego, Rivera Michelena (1986), Ibarra Mustelie (1988), Valdés Casal (1984), Brito Fernández (1987) y González Maura (1989), publicaron estudios en donde se aportaron criterios significativos en relación con las limitaciones que presenta el desarrollo de la motivación académica de los estudiantes en la actividad docente y en la preparación del futuro profesional. Sin embargo, sigue habiendo dudas respecto de la efectividad de la motivación académica con la definición conceptual y la integración cognitiva.

MOTIVACION EXTRINSECA E INTRINSECA

La motivación extrínseca, son medios para algún fin, pues su actuación supone obtener premios o evitar un castigo, es decir, está orientada hacia metas, valores y recompensas, fuera del sujeto. Por este motivo, se dice que está regulada externamente y relacionada con aquello que procede de afuera y que conduce a la ejecución de la tarea, cuando lo que atrae no es la acción que se realiza, sino solo lo que se recibe a cambio del trabajo realizado (Flórez, 2010). En la actualidad, se considera multidimensional y con cuatro modalidades:

- a) Regulación Externa: En donde las conductas se regulan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio.
- b) Introyectada: Ocurre cuando las acciones se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa.
- c) Identificada: Cuando es un proceso a través del cual la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta por lo que la ejecuta libremente, incluso aunque no le resulte agradable ni placentera.

- d) Integrada: Que se produce cuando la regulación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores o apuestas sociales menos aceptables. (Ryan, 2002).

En cuanto a la motivación intrínseca podemos decir que es considerada como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender. Encontramos tres tipos de motivación intrínseca, a saber:

a) Motivación al aprendizaje: Considerado como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta al aprender o tratar de entender algo nuevo (Ratelle, 2004).

b) Motivación al logro: Este componente está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal. Se asocia con el placer que se siente cuando el sujeto se intenta superar a sí mismo (Kaplan, 2007).

c) Motivación para experimentar estimulación: Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Se aplica en ámbitos como la lectura, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas (Vallerand, 2007).

Al margen de las teorías y de los enfoques, es innegable que la elección profesional debe ser sustentada desde una orientación vocacional motivacional que represente para todas las instituciones, un proceso continuo de ayuda al estudiante y a su familia, con el fin de lograr de manera evidente, el desarrollo de potencialidades cognitivas y motivacionales que le permitan al joven comprometerse con ese proyecto de vida que lleva inmerso la elección profesional.

En este sentido, se requiere de aspectos metodológicos que implique trascender a los sistemas informáticos, propiciar la participación del alumno activo, consciente e informado y con posibilidades de expresión, no solo para la elección profesional, sino para su proyecto de vida general. Teniendo en cuenta que la elección profesional no representa un evento fortuito, sino que está vinculado a tendencias e indicadores que se van desarrollando desde la niñez (Guerra, 2010).

MÉTODO

La investigación es transversal de grupo único, que pretende medir la relación entre dos o más variables a saber, los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos involucrados en el cuestionario MEVA el cual determina elementos como, la orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación, y la elección en educación profesional o terciaria, proyectada por cada estudiante y referida en una encuesta de variables diferenciales

SUJETOS

De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación, el número total de estudiantes de 11° en el último lustro en el municipio de Medellín, ha oscilado entre 28.000 y 30.000 estudiantes, matriculados al inicio del periodo académico. En los núcleos educativos 925 y 937, fueron un total de 971 estudiantes para el año 2014, de los cuales 604 mujeres y 367 hombres. En este sentido hay que resaltar que una de las instituciones perteneciente a estos núcleos, es de orden femenino exclusivamente.

De la población anterior, se extrajo una muestra por conveniencia, accidental y por disponibilidad de 170 estudiantes de 450 que habían resuelto los instrumentos, la encuesta de variables diferenciales y el formulario MEVA.

El número para la muestra seleccionada se determinó utilizando el programa EPI Info, versión 3, con un intervalo de confianza de 80%, un error de muestra del 5% y una frecuencia del evento motivacional en la población entre 20% y 30%. La distribución de la muestra de 170 jóvenes, respecto del sexo, edad y estrato socioeconómico fue la siguiente: 108 correspondieron a género femenino (63.5%), en tanto 62 fueron de sexo masculino (36.5%).

En relación con la estratificación socio económica, el más representativo fue el estrato bajo, con un total de 88 jóvenes (51.8 %) de la muestra; seguido del medio bajo con 52 estudiantes (30,6%) y el muy bajo con 25 (14,7%), así como el medio con 3 estudiantes (1.8%) del total de la muestra.

PROCEDIMIENTO

Se utilizó el cuestionario MEVA que permite evaluar 12 motivaciones específicas a través de 76 preguntas que se responden con base en el grado de acuerdo o desacuerdo (Escala de Likert) cuantitativa de 1 a 5, en donde, 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo”, 2 “bastante en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, 4 “bastante de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Este cuestionario desarrollado desde el año 2005 es aplicable a alumnos de 12 a 18 años de edad, con una validez predictiva o coeficiente de confiabilidad r : 0.496 y un (EEM) error estándar de medida del 95%. Así mismo, se utilizó una encuesta de variables diferenciales de la muestra.

En relación con el consentimiento informado, se hizo énfasis a los directivos de que la información recogida allí aunque era personalizada no se divulgaría individualmente, sino de forma general con base en los criterios del estudio y las necesidades de desarrollar elementos estadísticos alternos a ésta investigación. Según lo establecido además por los códigos y normas legales de ética para el protocolo y toma de muestra procedimental en investigación, según la resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y con la revisión y recomendaciones del Comité de Ética del centro de investigaciones de la Universidad de Manizales-CINDE.

INSTRUMENTOS

Encuesta Demográfica. Para evaluar las características específicas de la población estudiada, se utilizó una encuesta demográfica que contenía preguntas abiertas y cerradas con diferentes niveles de respuesta, validada por juicio de expertos y respaldada a través del consentimiento informado dado por los responsables de cada institución.

Cuestionario MEVA. Adicionalmente se utilizó la herramienta MEVA para evaluar aspectos motivacionales del profesor Español Jesús Alonso Tapia que evalúa tres grandes orientaciones motivacionales de los estudiantes, en el proceso educativo, enfocadas hacia el aprendizaje, hacia el resultado y hacia la evitación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A través del análisis estadístico de los resultados de la encuesta demográfica y el cuestionario MEVA, se identificaron los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en la población estudiada de grado 11, respecto de la edad y el sexo, así como la correlación entre las variables motivacionales y la elección profesional que a partir del siguiente modelo conceptual, integra la pregunta de investigación con los objetivos específicos, a través de la discusión de los resultados encontrados.

Inicialmente se describió las variables diferenciales de la muestra, en donde se establecieron características en relación con la intención para el futuro, las áreas del conocimiento elegida, el tipo de educación preferida, las dificultades para seguir el proceso académico, si tuvo o no orientación profesional, del conocimiento elegidas; teniendo en cuenta el sexo y la edad en todas estas variables.

Uno de los primeros resultados da cuenta del interés de los jóvenes estudiantes por seguir estudiando, según sexo, así:

El 66.7% de los jóvenes de 15 años; el 96.6 % de los jóvenes de 16 años; el 88,5% de jóvenes de 17 años y el 50% de hombres de 18 años también desean estudiar.

El 100% de las jóvenes de 15 años de la muestra seleccionad desean estudiar una profesión, el 95.6% de las mujeres de 16 años y el 95.7 % de las mujeres de 17 años; el 92,9 % de las mujeres de 18 años pretenden seguir estudiando.

Posteriormente se encuentran los resultados del tipo de educación profesional a seguir, tanto en hombres como en mujeres; así.

De los hombres de 15 años, 2 optan por educación técnica (66,7%) y 1 por educación profesional (33%); los de 16 años, 25 escogen el estudio profesional (86,2%), 2 la educación tecnológica (6,9%), 1 formación técnica (3,4%) y una (1) formación para el trabajo (3,4%); los de 17 años, 19 eligieron educación profesional (73,1%), 3 formación técnica (11,5%), otros tres (3) educación tecnológica (11,5%) y uno (1) formación para el trabajo (3,8%); de los de 18 años, un 50% eligió educación profesional y otro 50% formación técnica.

En las mujeres, una (1) del grupo de 15 años (100%), eligió educación profesional; del grupo de 16 años, 63 optaron por educación profesional (92,6%), 4 por educación técnica (5,9%) y una (1) por educación tecnológica (1,5%); del grupo de 17 años, 19 eligieron formación profesional (82.6%), 2 la opción tecnológica (8,7%), una (1) formación laboral (4,3%) y una (1) educación técnica (4,3%); las de 18 años, 12 optaron por educación profesional (85,7%) y 2 por formación laboral (14,3%). El 100% de las mujeres de 19 años eligieron formación técnica.

En relación con los tipos de “dificultades” para seguir el proceso académico, estas se establecieron con base en la prueba piloto de la encuesta de variables diferenciales. En este sentido, se determinó qué aspectos de orden económico y de ingreso a la educación terciaria, eran las dificultades más comunes en esta población estudiada y especialmente entre el grupo poblacional de hombres de 17 y 18 años respectivamente.

En el caso de los hombres de 15 años, uno (1) no respondió este aspecto de la encuesta (33,3%), en tanto 2 de ellos (66,7 %), consideraron que su mayor dificultad para continuar la formación profesional es

la económica. De los hombres de 16 años, 6 (20,7%), tampoco respondieron ese aspecto de la encuesta, en tanto uno (1), es decir, el 3,4%, considera la distancia como la mayor dificultad; asimismo, 8 de ellos (27,6%), consideran el factor económico más difícil, en tanto, 3 de ellos (10,3%), consideran otros factores, y por último, 11 de ellos (37,9%), considera el ingreso a la educación terciaria como su mayor dificultad.

En el caso de los hombres de 17 años, 1 de ellos (3,8%), considera al factor tiempo y otro (3,8%), la falta de apoyo como su mayor dificultad, en tanto 11 de ellos (42,3%), expresan que el factor económico es su mayor dificultad, 10 de ellos (38,5%), la admisión, y por último, 3 de ellos (11,5%), le endilgan a otros factores la dificultad para continuar su formación. En el grupo de 18 años, 1 no respondió (25%), otro (25%) considera el factor económico como su mayor dificultad, y 2 de los hombres de este grupo (50%), consideran el ingreso a la educación terciaria como su mayor dificultad.

En el caso de las mujeres, el grupo de 15 años con una (1) representante no respondió este criterio. De las de 16 años, 2 de ellas (2,9%) no respondieron, una (1) de ellas (1,5%), expresó el tiempo como su mayor dificultad, 2 de ellas (2,9%), la distancia, 36 de estas (52,9%) consideran la admisión como su mayor dificultad, 22 de ellas (32,4%) el criterio económico y por último, 5 de ellas (7,4%), consideran otros factores distintos a los expresados anteriormente como el mayor tipo de dificultad para continuar hacia la formación profesional.

Del grupo de 17 años, 1 (4,3%) no respondió, otra (4,3%) considera al factor tiempo como su mayor dificultad, 9 de ellas (39,1%) dicen que el factor económico es su mayor dificultad, 8 de ellas (34,8%), consideran la admisión como la mayor dificultad y 4 de estas (17,4%), relaciona otros aspectos como dificultades para continuar su proceso educativo.

De las mujeres de 18 años, 2 (14,3%) no reportaron al respecto, 6 de ellas (42,9%) consideran al factor económico como su mayor dificultad, 5 de ellas (35,7%) la admisión y por último, una (1) de ellas (7,1%) considera otros aspectos.

De las de 19 años, una (1) denota dificultad económica y una (1), dificultades diferentes a las establecidas en la encuesta.

En cuanto a la orientación profesional que pudieron tener o no los estudiantes, se encontró que los 3 hombres de 15 años de la muestra, no tuvieron orientación profesional.

En el caso de los hombres de 16 años, 20 no tuvieron orientación profesional (69%), 3 no respondieron esta pregunta (10,3%) y 6 expresan haber tenido orientación profesional (20,7%).

Para el caso de los hombres de 17 años, 2 no respondieron (7,7%), 23 si reportan orientación (26,9%) y 18 dijeron no haber tenido orientación profesional (65,4%).

De los hombres de 18 años, 1 no respondió (25%), 2 no obtuvieron orientación (50%), y 1 si la tuvo (25%).

En el caso de las mujeres, las del grupo de 15 años no respondieron este criterio.

En el caso de las mujeres de 16 años de, 4 de ellas (5,9%) no respondieron a esta pregunta, 22 de estas jóvenes (32,4%), si reportaron orientación profesional, y 42 de las encuestadas (61,8%), reportaron que no tuvieron orientación profesional. En el caso de las mujeres de 17 años; 3 de ellas (13,0%) no respondieron, 9 de ellas (39,1%) si obtuvieron orientación, en tanto, 11 de ellas (47,8%) contestaron no haber obtenido orientación profesional.

En cuanto a las mujeres de 18 años, 2 de ellas (14,3%) no respondieron, 9 de ellas (64,3%) si tuvieron orientación, mientras que 3 de ellas (21,4%) no obtuvieron orientación profesional.

De las mujeres de 19 años, 1 (50%) no respondió, en tanto que el otro 50%, es decir una (1) de ellas, dijo no haber tenido orientación.

Los resultados sobre la elección profesional inmersa en las áreas del conocimiento según criterios curriculares internacionales, como áreas matemática-científica, en donde están los programas de ingeniería, económicas, ciencias de la salud, exactas y naturales; el área lingüística-social que representa a los programas en ciencias sociales, derecho, educación y licenciaturas afines; y el área físico-manual, donde se encuentran programas académicos y labores que tienen algún tipo de formación académica, pero un fuerte componente de arte y manualidades presentaron los siguientes resultados:

Se encontró respecto a la elección profesional que en el grupo de hombres de 15 años; uno (1) optó por el área matemático-científica (33,3%) y 2 prefirieron el área físico-manual (66,7%).

En el caso de los hombres de 16 años se encuentra predominio del área matemático-científica con 16 estudiantes o sea el 55,2%, y 7 de ellos (24,1%) no respondieron este criterio, 4 de los hombres de la muestra (13,8%) eligieron programas de las áreas lingüístico-social y 2 de ellos (6,9%) prefirieron el área físico-manual.

Para el caso de los hombres de 17 años, 9 de ellos (34,6%) no respondieron sobre el área de conocimiento a elegir, otros 9 hombres (34,6%), prefirieron el área matemática-científico, 3 de estos (11,5%) de la muestra eligieron programas del área lingüístico-social, y por último, 5 de ellos (19,2%) optaron por programas del área físico-manual.

En los hombres de 18 años se encontró una distribución; 2 que no respondieron (50%) y 2 que eligieron el área matemático-científica (50%).

En el caso de las mujeres, las de 15 años representados en una (1) estudiante (100%), eligió un programa del área físico-manual.

Entre las mujeres de 16 años; 20 de ellas no respondieron (29,4%), 36 de ellas prefirieron el área matemático-científica (52,9%), 9 mujeres optaron por el área lingüístico-social (13,2%), y 3 mujeres optan por programas del área físico-social (4,45%).

De las mujeres de 17 años; 2 de ellas no respondieron (8,7%), siete (7) mujeres optaron por el área matemático-científica (30,4%), 8 mujeres seleccionaron programas del área lingüística-social (34,8%) y 6 mujeres optaron por profesiones del área físico-manual (26,1%).

En el caso de las mujeres de 18 años, 5 no respondieron (35,7%), igual número optaron por el área matemático-científica (35,7%), 3 de ellas seleccionaron el área lingüística-social (21,4%), y el resto de la muestra, es decir 1, optó por contenidos del área físico-manual (7,1%).

De las mujeres de 19 años, una (1) no respondió (50%) y una (1) escogió el área lingüístico-social (50%).

El siguiente conjunto de tablas nos ofrece una relación con la descripción de los factores motivacionales involucrados en la formación académica (tabla 6), la descripción de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco en el grupo de estudiantes del grado 11, teniendo en cuenta

el sexo (tabla 6) y descripción de los componentes de la motivación al aprendizaje y las áreas de conocimiento, que se establecen como opción educativa por los estudiantes de la muestra (tabla 7).

Tabla 6. Tipos de motivación Extrínsecos/Intrínsecos según el sexo

Tipo de motivación	Sexo	n	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	gl	f	sig.
Motivación intrínseca	Masculino	62	127,03	13,47	96	159	1	3,90	0,05
	Femenino	108	131,52	14,79	99	168	168		
	Total	170	129,88	14,45	96	168	169		
Motivación extrínseca	Masculino	62	113,44	11,19	90	143	1	0,030	0,87
	Femenino	108	113,74	11,00	75	142	168		
	Total	170	113,63	11,01	75	143	169		

En la tabla 6 se encontró diferencias en las motivaciones intrínsecas tanto en el género masculino como femenino, en el caso de los hombres se obtuvo una media de 127.03 y en las mujeres de 131.52, con un nivel de significancia de 0.05 para ambos, lo cual deja ver que se encuentran dentro de los valores normales establecidos, cabe destacar que a pesar de que las mujeres demuestran una media más alta, las diferencias de ambos géneros es mínima, dado que el número de mujeres en proporción es mucho más alto que el de hombres.

Tabla 7. Componentes de la motivación al aprendizaje y las áreas del conocimiento

Área del conocimiento	Componentes MAP	n	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
NS/NR	Motivación al aprendizaje	37	72	50,22	8,50	
	Deseo de ser útil	14	35	25,09	5,47	
	Disposición al esfuerzo	13	38	26,20	4,82	
	Evitación y rechazo del trabajo escolar	8	36	21,30	5,95	
Área matemática-científica	Motivación al aprendizaje	38	73	54,50	7,97	
	Deseo de ser útil	76	16	34	25,79	4,18

	Disposición al esfuerzo		16	36	26,13	4,76
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		8	38	20,50	5,96
Área Lingüística-social	Motivación al aprendizaje		42	68	51,79	7,68
	Deseo de ser útil	28	12	35	25,11	5,00
	Disposición al esfuerzo		14	33	24,79	6,00
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		11	38	23,68	6,40
Área Físico-manual	Motivación al aprendizaje		41	71	50,25	8,66
	Deseo de ser útil		15	33	23,70	5,62
	Disposición al esfuerzo	20	15	32	25,05	4,64
	Evitación y rechazo del trabajo escolar		12	34	20,90	5,86
Total			170			

En esta tabla 7 se encontró que la motivación al aprendizaje fue el factor motivacional con una media más alta en todos los integrantes de la muestra, independiente de su preferencia académica, pues inclusive, quienes no contestaron o no eligieron un área del conocimiento, tuvieron una media similar a la relacionada con quienes si eligieron oferta profesional.

Tabla 8. Factores motivacionales involucrados en la formación académica

Factores Motivacionales	Media	DS	Mínimo	Máximo
Motivación al aprendizaje	52,39	8,32	37	73
Deseo del éxito y reconocimiento	26,09	5,55	9	41

Miedo al fracaso	21,41	4,60	11	33
Motivación externa	18,92	3,90	8	28
Disposición al esfuerzo	25,80	5,00	13	38
Evitación y rechazo del trabajo escolar	21,29	6,10	8	38
Deseo de ser útil	25,24	4,90	12	35
Resistencia al desánimo debido al profesor	30,28	5,40	16	40
Deseo de aceptación por el profesor	22,09	4,40	8	32

Se observa en la tabla 8, el resultado relativo a las motivaciones intrínsecas, dado que representa el valor promedio de la población estudiada, respecto al factor motivacional “motivación al aprendizaje” con una media del 52.39% y una desviación estándar (DE) de 8.32%. En cuanto a la motivación externa, cuya correlación es baja, alcanzo una media de 18.92% y (DE) de 3.90.

A continuación se ilustraran las correcciones más significativas obtenidas a partir de la investigación:

Tabla 9. Correlación de Spearman entre Factores Motivacionales y área de Ciencias de la Salud

N°	FACTORES MOTIVACIONALES	FACTORES CORRELACION	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Motivación al aprendizaje	Coefficiente de correlación	de	1,000								
		N		35								
2	Deseo del éxito y reconocimiento	Coefficiente de correlación	de	-0,01	1,000							
		N		35	35							

3	Miedo al fracaso	Coeficiente de correlación	de	-0,428*	0,11	1,000						
		N		35	35	35						
4	Motivación externa	Coeficiente de correlación	de	0,24	0,23	0,22	1,000					
		N		35	35	35	35					
5	Disposición al esfuerzo	Coeficiente de correlación	de	0,587**	-0,02	-0,3	-0,06	1,000				
		N		35	35	35	35	35				
6	Evitación y rechazo del trabajo escolar	Coeficiente de correlación	de	-0,616**	0,04	0,22	-0,08	-0,702**	1,000			
		N		35	35	35	35	35	35			
7	Deseo de ser útil	Coeficiente de correlación	de	0,684**	-0,14	-0,27	0,17	0,542**	-0,592**	1,000		
		N		35	35	35	35	35	35	35		
8	Resistencia al desánimo debido al profesor	Coeficiente de correlación	de	0,527**	-0,490**	-0,438**	0,15	0,365*	-0,29	0,447*	1,000	
		N		35	35	35	35	35	35	35	35	
9	Deseo de aceptación por el profesor	Coeficiente de correlación	de	0	0,658**	0,3	0,26	0,01	-0,02	-0,08	-0,347*	1,000
		N		35	35	35	35	35	35	35	35	35

A continuación se reporta las correlaciones más significativas:

Aparece una correlación negativa media entre la Motivación al Aprendizaje y la Evitación y Rechazo del Trabajo Escolar (- 0.616**).

Las Correlaciones positivas medias aparecen entre la Motivación al Aprendizaje con la Disposición al Esfuerzo (0.587**); entre la Motivación al Aprendizaje con el Deseo de ser Útil (0.684**) y, entre la Motivación al Aprendizaje y Resistencia al Desánimo debido al Profesor (0.527**). Se encontró una correlación negativa débil entre Motivación al Aprendizaje y el Miedo al Fracaso (- 0.428*).

Las correlaciones entre los factores Deseo del Éxito y Reconocimiento y Resistencia al Desánimo Debido al Profesor (- 0.490**) muestra una correlación negativa media, mientras que la asociación entre Deseo del Éxito y Reconocimiento con Deseo de Aceptación por el Profesor (0.658**) muestran una correlación positiva media.

El Factor Motivacional de Miedo al Fracaso muestra una Correlación negativa débil, así: Miedo al Fracaso y Motivación al Aprendizaje (- 0.428*). Se encontró, además, una Correlación negativa media entre el Miedo al Fracaso y Resistencia al Desánimo Debido al Profesor (-0.438 **).

No aparece ninguna correlación entre Motivación Externa y Ciencias de la Salud.

Las correlaciones entre Disposición al Esfuerzo y Motivación al Aprendizaje presentan una correlación positiva media (0.587**) frente al Deseo de Ser Útil (0.542**) y una correlación de significancia positiva débil entre Disposición al Esfuerzo y Resistencia al Desánimo debido al Profesor (0.365*). Se encontró, además, una Correlación negativa media entre Disposición al Esfuerzo y con respecto a Evitación y Rechazo del Trabajo Escolar (- 0.702**).

Las correlaciones entre Evitación y Rechazo del Trabajo Escolar y el Deseo de ser Útil aparece con una correlación negativa media (- 0.592**).

Se encontró una correlación significativa media entre el Deseo de ser Útil y la Resistencia al Desánimo Debido al Profesor (0.447**).

Por último, se encontró una correlación negativa débil entre Resistencia al Desánimo Debido al Profesor y Deseo de Aceptación por parte del Profesor (- 0.34*).

Sobre la asociación entre los factores motivacionales y el área de ciencias sociales, se encontró relaciones positivas medias entre la motivación al aprendizaje y Disposición al esfuerzo (0.587**), Deseo de ser útil (0.684**) y Resistencia al desánimo debido al profesor (0.527**), y en contraste, este factor motivacional descrito como Resistencia al desánimo Debido al Profesor se relacionó de manera negativa débil con Deseo del Éxito y Reconocimiento (-0.490**) y Miedo al Fracaso (-0.438).

Encontramos, entonces que algunas relaciones son positivas medias, en contraste con unas correlaciones negativas débiles.

La que presenta una mayor correlación es el deseo de ser útil con la motivación al aprendizaje (0.684**) y la más débil encontrada es Disposición al Esfuerzo con Evitación y Rechazo del Trabajo Escolar (- 0.702**).

DISCUSION

A partir de los resultados de la encuesta sociodemográfica y de la aplicación de cuestionario MEVA, se evidencia que la investigación tiene incidencia real en los procesos personales, familiares, institucionales y sociales, es pertinente e identifica las motivaciones, expectativa y valores relacionados con el aprendizaje de los jóvenes estudiantes que son el centro del quehacer de la presente investigación.

La investigación recoge un valioso aporte teórico desde teorías de la motivación y practico al campo de la educación secundaria y terciaria y permite visualizar acciones formativas desde otros ámbitos. El Ministerio de Educación Nacional, Las Secretarías de Educación, los núcleos educativos, las instituciones educativas y los docentes se convierten en actores fundamentales en los procesos de elección profesional académica, centrados en las en las diferentes opciones que tiene el sistema educativo actual de formación técnica, tecnológica o superior (educación terciaria).

La implementación de los referentes teóricos sobre la Elección Profesional Académica, particularmente sobre jóvenes adolescentes; el planteamiento de temáticas y acciones de elección profesional desde la implementación de la encuesta sociodemográfica (intención para el futuro, áreas del conocimiento elegidas, dificultades para estudiar y si tuvo orientación profesional o no).

Así como la descripción de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco de acuerdo al sexo y áreas de conocimiento; y el estudio de las tendencias motivacionales extrínsecas e intrínsecas de acuerdo al sexo, así como la relación de la elección profesional con la motivación al aprendizaje , deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, deseo de éxito, motivación externa miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación y rechazo del profesor, fueron elementos de gran validez para la ejecución de la presente investigación, lo que permitió su proyección a la comunidad educativa de los núcleos educativos 925 y 937 de la ciudad de Medellín, especialmente hacia el campo de la educación superior pública.

En cuanto a la descripción de variables diferenciales tales como la intención para el futuro, áreas de conocimiento elegidas, dificultades presentadas para estudiar y si tuvo o no orientación profesional, presentamos los siguientes hallazgos:

En relación con la intención para el futuro, a pesar de las dificultades y necesidades de los alumnos, ellos proyectan seguir estudiando (92.9%), dicha intención de estudio va disminuyendo en los estudiantes más adultos ya que ven la necesidad de trabajar. Esta situación se presenta ya que los alumnos se desarrollan en medios que les brindan pocas oportunidades y esto acrecienta su sensación de fracaso y de desesperanza, en la medida que crecen en edad cronológica y se ven en la necesidad de cumplir con sus necesidades básicas (Thomberry, 2003).

En cuanto al área del conocimiento elegida según el sexo, encontramos como significativo que muchos alumnos no saben qué carrera elegir, tal vez esto esté vinculado con la falta de orientación profesional y para los que eligieron un área de conocimiento específico, existe gran afinidad con el área de la salud, marcado también por la preferencia por las ingenierías y afines, opuesto a esto encontramos que las áreas de menor preferencia están marcadas por las ciencias de la educación y la agronomía, en relación con los nuevos espacios de formación que están planteando los jóvenes.

La elección de una carrera lleva en sí un proceso complejo, que de por sí genera dificultades en los estudiantes ya que las instituciones no alcanzan a cubrir las expectativas de los alumnos generando una problemática educativa, que se proyecta a nivel social (Villamagua, 2013).

Abordando las dificultades presentadas para estudiar queda evidente que el principal impedimento que los alumnos mayores manifestaron está determinado por las limitaciones económicas, tal vez esto está vinculado con la necesidad de hacer estudios técnicos para posibilitar ingresos económicos. Ahora bien, el ingreso a la universidad también representa para ellos un impedimento, ya sea por cuestiones de cobertura u otros aspectos que ellos consideran significativos.

El resto de los factores tienen una menor representación, lo anterior nos lleva a cuestionarnos que pasa con los estudiantes que desean seguir con su formación pero no tienen capacidad económica y tampoco acceso o cobertura a la educación pública.

Los jóvenes se cuestionan por el costo que puede tener estudiar, en relación con el dinero o con el esfuerzo, independiente de las razones intrínsecas que ellos tengan, requiere del acto volitivo individual, con el fin de evitar anticipar las consecuencias negativas, generadas a partir de sus impedimentos (Alonso, 1997).

Sobre la variable si tuvo o no orientación profesional, podemos decir que la mayoría de los alumnos independientemente de la edad y el género, no contaron con esta formación, lo que se plantea como una necesidad educativa importante en las políticas educativas del momento.

En la actualidad, la complejidad del mundo laboral y las variadas ofertas formativas, hacen que para los alumnos sea cada vez más difícil tomar decisiones y buscar ofertas formativas acorde con sus necesidades y expectativas. Esta situación que es claramente percibida por el medio educativo, invita a una organización educativa de manera diferente (González, 2004).

En relación con la descripción de los factores motivacionales de tipo intrínseco y extrínseco, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes, tenemos los siguientes hallazgos: la mayoría de las mujeres muestran mayor afinidad con la motivación intrínseca, seguidas muy de cerca por los estudiantes hombres, lo anterior marca un paradigma importante, ya que muestra que los estudiantes saben lo que hacen y para donde van en relación con la orientación profesional y proyección para el futuro.

Las actividades académicas representan para los estudiantes metas claras y el esfuerzo para la consecución de ellas, las atribuciones que ellos hacen en relación con las metas dependen de las motivaciones personales que los mueven a lo largo de su vida.

De cualquier modo e independiente del significado que esto represente, las motivaciones hacen más competentes a los estudiantes haciendo que ellos disfruten de manera efectiva de la realización de su proyecto personal (Alonso, 2005).

Ahora bien, comparando las tendencias motivacionales extrínsecas o intrínsecas, teniendo en cuenta el sexo en los jóvenes, se encontró diferencias en las motivaciones intrínsecas tanto en el género masculino como femenino; cabe destacar que a pesar de que las mujeres demuestran una media más alta, las diferencias de ambos géneros es mínima, dado que el número de mujeres en proporción es mucho más alto que el de hombres.

Los resultados muestran que las mujeres obtienen una media más alta en el tipo de motivación intrínseca que los hombres. Por su lado, los hombres alcanzaron medias muy cercanas a las de las mujeres,

en el tipo de elección extrínseca. No se hallaron diferencias significativas según sexo en los tipos de motivación extrínseca (Alonso, 2005).

Al relacionar los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco según sexo y tipo de carrera elegida, se encontró que la motivación intrínseca fue más alta en las mujeres que en los hombres. Puede implicar que su interés por elegir carreras profesionales se genera a partir de factores internos propios del sujeto, como la personalidad, la autonomía y capacidad de decisión, la búsqueda de realización de su proyecto de vida personal, sin dejar de reconocer la importancia de las motivaciones extrínsecas al individuo en la búsqueda de elección académica profesional (Casado, Lugo, Millán & Casas, 1995).

Al comparar medias según área de conocimiento, se encontró que los componentes de Motivación al Aprendizaje eran más altos en los estudiantes que eligieron el área matemático – científica. Esto indicaría que estos estudiantes poseen una percepción positiva acerca de sus habilidades y capacidades, tienen confianza en sí mismos y son de una alta necesidad de competencia, dominio o efectividad en las tareas que emprenden (Castellanos, 2010).

Por otro lado, la media más baja se encontró en los estudiantes que eligieron el área físico – manual. Ello puede deberse a que sus habilidades y su propia autovaloración están más concentrados en otros aspectos como la creatividad, la expresividad, entre otras.

También, se debe mencionar el papel que cumple la Institución Educativa, el cual desde su Proyecto Educativo Institucional estimula y valora en mayor grado el desarrollo de habilidades académicas, más que las física – manuales (P.E.I., 2013).

De acuerdo al tipo de área del conocimiento elegida, se encontró que los componentes de Atención al Aprendizaje son más altos en los estudiantes que eligieron carreras del área matemático – científica. Además, se halló que los estudiantes que eligieron carreras del área lingüístico – Social poseen el más alto promedio en cuanto a la evitación y rechazo escolar.

Al relacionar la elección profesional elegida por los estudiantes de los núcleos educativos 925 y 937 de la Ciudad de Medellín con la motivación al aprendizaje, deseo de ser útil, disposición al esfuerzo, evitación y rechazo al trabajo, deseo de éxito, motivación externa, miedo al fracaso, resistencia al desánimo y evitación al rechazo del profesor; como parte de la orientación al aprendizaje, orientación a los resultados y orientación a la evitación, se presentaron los resultados respecto a los factores motivacionales, para luego verificar la asociación entre sus respectivas áreas de elección académica profesional.

En este punto de la descripción de los resultados se analizarán los factores ocupacionales y las carreras elegidas que sobresalen en la muestra específica con la que se trabajó y la relación con las pruebas de significación estadística aplicada a los resultados de acuerdo con las variables de estratificación de la muestra.

Sobre los factores motivacionales y el área de elección académica profesional, es posible señalar que el Factor motivacional más alto encontrado fue en el área de Agronomía y Veterinaria entre Motivación externa y Disposición al esfuerzo (0.975**), Ciencias de la Educación con una relación muy fuerte entre Motivación al Aprendizaje y Motivación Externa y Resistencia al Desanimo Debido Profesor (0.905**) , lo cual indica que en los contextos en los que desarrollan las practicas escolares, los participantes del estudio eligieron su carrera, teniendo en cuenta tanto “los intereses personales” y el “interés situacional” (Hidi & Harackiewicz, 2002).

El “interés personal” se concibe como una preferencia duradera por ciertos temas o actividades. Algunos autores lo definen como “aquel interés basado en el conocimiento o la valoración de una clase de objetos o ideas, que lleva al alumno a desear implicarse en actividades relacionadas con el tema”. A juicio de Ryan y Deci (2002), el interés individual propicia el factor motivacional intrínseco e incluso las formas más autorreguladas de motivación extrínseca, vendría identificado por componentes como: el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia y, la necesidad de apoyo emocional y de relaciones interpersonales.

En el caso de los “intereses situacionales” que propician la motivación intrínseca, destaca entre muchos, lo que se denomina como “apoyo a la autonomía” del alumno por el docente, tiene que ver , también, con la especificación de las tareas, el material didáctico para dar cuenta del conocimiento o las condiciones ambientales que despiertan el interés en muchos alumnos.

Reeve (2004) señala algunas de estas: el tiempo de escucha que se le dedica a los alumnos, las expresiones de aliento o empatía, las preguntas sobre el quehacer pedagógico, el uso de un lenguaje democrático, no autoritario no coercitivo, conductas y temas seleccionados que son de utilidad para la vida diaria, la elección de los miembros de grupo, la opción de descubrir las diferentes formas de solucionar un problema o la calidad del tiempo para tomar decisiones y la misma implicación personal..

El “interés personal” supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinados personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional (la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos en cuestión) y otro de tipo cognitivo (el significado o importancia personal que se les atribuye).

En cuanto al concepto de “interés situacional” hace referencia a las características que despiertan el interés del sujeto por la tarea como, por ejemplo, la explicación de la relevancia potencial de la misma para el sujeto , la novedad informativa que conlleva , el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado que es comprensible.

En relación a ello, otras investigaciones sostienen que los estudiantes que realizan su elección en base a sus propios intereses personales tendrían más interés por adquirir conocimientos y competencias, especialmente si ven claro para qué puede servir aprender lo que se les propone (Corts,2011).

Por lo señalado anteriormente, podría inferirse que los participantes de la investigación estarían más propensos a tener una experiencia universitaria enriquecedora en el campo de la Agronomía –veterinaria y ciencias afines a la educación, al lograr satisfacer las motivaciones psicológicas internas y externas, que implica la disposición al esfuerzo (Alonso, 2005) y de otra, la resistencia al desánimo debido al profesor (Decy & Ryan, 2000), se relacionan de manera significativa.

El Factor motivacional con menor incidencia en el presente estudio fue el relacionada con el área de No Sabe / No Responde, cuya asociación entre Evitación y Rechazo del Trabajo Escolar con Deseo de aceptación por el Profesor es de -0.356^* , esto demostraría el bajo interés de los participantes por saber elegir una carrera o profesión.

Este hallazgo coincide con otras investigaciones que no logran identificar una clara elección profesional o vocacional en los jóvenes estudiantes. Ello indica que mientras menos orientados se sentían a elegir una carrera por evitación y rechazo escolar (Este factor evalúa el grado en que los alumnos valoran que lo que se les enseña es útil y su reacción ante esta valoración) con el deseo de aceptación por el

profesor, menor será su valoración acerca de la aceptación por parte del profesor, su aceptación del trabajo escolar y la calidad de la respuesta de elección académica profesional.

Como se ha señalado, los motivos para elegir sus carreras basadas en factores que muestren deseo de aceptación por el profesor son bajos en la muestra del presente estudio, por lo cual se podría considerar que la relación con los docentes funcionaria como un elemento de soporte en la elección vocacional.

La orientación a evitar el trabajo escolar y sus posibles consecuencias negativas se acentúa cuando los alumnos experimentan una actitud de indiferencia o incluso negativa hacia ellos por parte del profesor (Alonso, 2014).

Al comparar coeficientes de correlación según tipo de carrera elegida, se encontró que la relación entre los factores motivacionales de ciencias de la educación (motivación al aprendizaje y Resistencia al desánimo debido al profesor; economía y afines (Motivación al aprendizaje y Resistencia al desánimo debido al profesor) e ingeniería y afines (motivación al aprendizaje y deseo de ser útil) eran los más altos.

Este hallazgo pudo deberse a que las carreras del presente estudio se encuentran agrupadas en áreas del conocimiento, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2005, así: Agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía administración, contaduría y afines; matemáticas y ciencias naturales.

Estas áreas con sus respectivos núcleos de conocimiento son consideradas tradicionales en Colombia, y de acuerdo a otras investigaciones, las motivaciones para estudiarlas están vinculadas a adquirir prestigio, logro y poder (Wigfield et al., 2002; Gámez & Moreno, 2003; Smith, 2010).

Contrario a ello, Smith et al (2006), hallaron que la meta de los estudiantes de Bellas Artes radicaba en el dominio de la tarea planteada y la cooperación, ellos definían su éxito como el logro de sus metas personales, el dominio de sus retos y la colaboración con otros.

Del mismo modo, Kimweli y Richards (1999), encontraron que los estudiantes que seguían carreras artísticas lo consideraban como algo que mejoraría su calidad de vida. A partir de ello, se pueden apreciar las diferencias entre los factores motivacionales para elegir las carreras profesionales.

Los estudiantes de nuestra investigación que eligen las carreras de Bellas Artes y Oficios estarían orientados al aprendizaje en relación con la disposición al esfuerzo, Evitación y rechazo del trabajo escolar y Resistencia al desánimo debido al profesor.

Los estudiantes que eligen las carreras de ciencias sociales y humanas estarían orientados por Orientación al aprendizaje en relación con disposición al esfuerzo, deseo de ser útil y resistencia al desánimo debido al profesor.

Mientras que los que eligen ciencias de la salud, fluctúan en correlaciones positivas en cuanto a orientación al aprendizaje con el deseo de ser útil, la disposición al esfuerzo y la resistencia al desánimo debido al profesor.

En el caso de la ingenierías, la relación más significativa se encuentra en la orientación al aprendizaje y el deseo de ser útil (Heckhausen, 1995).

Sobre la asociación entre la orientación al aprendizaje en el área de ciencias de la salud, DeVoe, Kennedy y Peña (1998), hallaron que estudiantes de una carrera de servicio y que ayuda a los demás

denominada prevención y promoción de la salud contaba con un buen desempeño académico y poseían una valoración positiva de sus habilidades y capacidades para desempeñarse en sus actividades académicas. A partir de ello, señalan que la orientación al servicio y el interés por beneficiar a su comunidad pueden estar relacionados con la pretensión de mejorar académicamente y actualizarse de manera continua en las diferentes áreas de los núcleos comunes del conocimiento ya señalados con anterioridad.

Se encontró, además, una relación directa entre los motivos internos y la elección académica profesional, es decir, mientras más orientados se sienten para elegir una carrera en búsqueda del deseo del éxito y reconocimiento y el deseo de ser útiles, más alta será su percepción acerca de su orientación al aprendizaje y de sus capacidades y habilidades académicas.

A partir de esto, sería posible señalar que las personas que cuentan con una alta correlación positiva acerca de la Orientación al aprendizaje, orientación a metas y resultados de aprendizaje y orientación a la evitación de consecuencias negativas en el trabajo escolar suelen elegir una profesión porque valoran involucrarse en actividades académicas, se sienten en libertad de elegir la carrera que les interesa pues consideran que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para mostrar un buen desempeño en cualquier actividad que elijan.

Por el contrario, un estudiante que cuenta con relaciones negativas débiles o correlaciones negativas muy fuertes tiene más obstáculos en el proceso de elección académica profesional, dado que la percepción que posee acerca de su motivación es baja y consideran que no podrán cumplir con los estándares que se necesitan para desenvolverse de manera óptima en el espacio académico universitario (Santana et al, 2009).

CONCLUSIONES

En relación con las hipótesis planteadas para esta investigación podemos concluir que **No** existe una amplia diferencia entre las motivaciones que evidencian los hombres y las mujeres en concordancia con la elección profesional, hay una leve diferencia entre las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, que demarcan los hombres con las mujeres, ya que ellas muestran una ligera tendencia elevada a verse orientadas por las motivaciones intrínsecas, sin embargo la diferencia no demarca un evidente modo de pensar diferente entre ellos.

En este mismo sentido podemos concluir que los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para la elección profesional, no dependen del género de los estudiantes, más bien existen otros factores que lo demarcan y que tienen que ver con situaciones demográficas específicas.

De cualquier manera se hace necesario mencionar a raíz de esta investigación, que los jóvenes si tienen motivación para elegir una formación académica determinada, pero que las situaciones sociales como la economía y el acceso a la universidad, representan impedimentos que se ven traducidos en deserción y en ubicación laboral temprana. El panorama es poco claro para las generaciones venideras que tienen como responsabilidad apoyar y aportar al desarrollo social.

La presente investigación, brinda elementos acerca de lo importante que puede ser el proceso de elección académico profesional. Es prioritario que se realice de manera integral y sistemática en el sistema educativo nacional, ya que con una adecuada orientación y elección académica se determina el proyecto de vida personal, familiar, social y comunitaria de nuestros jóvenes.

Debe de hacerse de manera correcta, de manera que se produzcan sentimientos de adecuación y pertenencia con la profesión elegida, satisfacción y orgullo personal. Para esto, se requiere conocer las motivaciones extrínsecas e intrínsecas por las cuales basan su libre elección en la profesión o área de conocimiento que asumen.

Si bien nuestros resultados sugieren que es razonable distinguir entre grupos de intereses relacionados a diferentes áreas o núcleos de conocimiento (Agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, economía administración, contaduría y afines, matemáticas y ciencias naturales), tales intereses correlacionan positiva y negativamente entre sí.

Parece, pues, que el grado de diferencia entre los intereses personales y el interés situacional, aunque puede ser relevante para predecir la satisfacción que pueda alcanzar una persona en su elección académica profesional, no tiene un peso específico para predecir la elección académica profesional.

El interés personal y el interés situacional, en conjunto, permiten que surja en las personas unas experiencias y un estado psicológico al que se suele denominar interés, formulado así por Krapp (2005) , como “teoría del interés persona –objeto” , entendida como una relación continuada entre un sujeto y un área del conocimiento.

Con esta comprensión, pueden ser numerosos los condicionantes del interés para la elección profesional académica, tanto individuales (sentimientos de pertenencia y competencia, conocimientos previos, emociones, relevancia de los temas) y factores situacionales que activan el interés como (posibilidad de participación, discrepancia cognitiva entre conocimientos y la nueva información adquirida, el nivel de dificultad de la tarea, la novedad de los estímulos, la interacción social o la observación de modelos dignos de imitar.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1997a). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*.
Barcelona: EDEBE.
- Alonso Tapia, J (2005) *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Aguirre Baztán, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Alfaomega
- Bernal, G.A. & Cárdenas, G.A (2004). Procesos motivacionales y educación universitaria. Un estudio sobre la motivación inicial de los estudiantes de Pedagogía. *Revista cuestiones*, 17 (12), 199 – 216.
- Casado, E.; Lugo, C.; Millán, L. & Casas, E. (1995). Una estrategia para la toma de decisiones: anteproyecto para un programa audiovisual. En: Casado, E. (ed.) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castellanos, C. (2010). Efectos en la entrevista motivacional sobre la motivación autónoma en jóvenes consumidores de alcohol. *Tesis para optar al título de magister en psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- DeVoe, D.; Kennedy, C.; & Peña, M. (1998). Health promotion students: Background profiles and occupational decision factors. *College Student Journal*, 32(2), 197- 202.
- Florez, R. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/243/739>
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14(4),
- González, I. (2004) La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad

Según los alumnos. Universidad de Córdoba, Salamanca. REOP 15 (2)

- Guerra Rubio, L. (2010). La orientación profesional hacia las Carreras de Educación Superior: Alternativas metodológicas. *En Revista del Ministerio de Educación de*
Cuba Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, 37(1), p. 64-98.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A Life –Span Theory of Control. *Psychology Review, 102(2), p.284-304.*
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review, 19(2), p.141-184.*
- Santana, L.; Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP 20(1), 61-75.*
- Szarka-Péter, Szilvia. (2012) *El clima creativo como medio para promoverla creatividad en el aula.* Department of Educational Psychology, Institute of Psychology, University of Debrecen-Hungría. E-mail: pszszilvia@gmail.com.© Education & Psychology I+D+I and Editorial EOS (Spain).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds). (2002). *An overview of self-determination theory: and organismic dialectic perspective. Handbook of self-determination research, p.3-33.* Rochester: The University of Rochester Press.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. y Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology, 96(4).*
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A., Donolo, D.(2003) *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios.* Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Universidad nacional de Córdoba. Anales de Psicología. Universidadde Murcia. España.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds). (2002). An overview of self-determination theory: and organismic dialectic perspective. *Handbook of self-determination research,*

p.3-33. Rochester: The University of Rochester Press.

Thomberry, G. (2003) *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Persona 6. Universidad de Lima. Perú

Vallerand, R.J & Ratelle, C. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En Ryan, R. M. & Deci, E.L. (Eds.), *Handbook of self-determination research*, p. 37-124. Rochester: The University of Rochester Press.

Villamagua, K. (2013) *La orientación profesional y elección de carrera de los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la unidad educativa anexa a la universidad Nacional de la Loja*. Universidad Nacional de La Loja. Ecuador

**MOTIVACIONES ACADÉMICAS Y FACTORES
INTRÍNSECOS EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL**

**Desiderio Cano Martínez
Maestría
Educación y Desarrollo Humano**

**Universidad de Manizales
- CINDE-**

RESUMEN

En el presente artículo se ha tenido la intención de explicitar las relaciones entre motivación como un elemento fundamental en el ámbito académico y la elección profesional desde el enfoque psicológico (Deci & Ryan, 2011). Algunos autores sostienen que responde a decisiones que se generan a partir de factores intrínsecos al interior del sujeto. Además, centran la acción en la individualidad de cada persona, su libre elección, la realización y el libre desarrollo de la personalidad, sin dejar de reconocer la importancia de los factores externos al individuo en la elección profesional, y como esa elección va a conformar una variable significativa a la hora de poner en marcha los procesos motivacionales para realizarla. El método utilizado fue la selección, revisión y análisis desde el enfoque de las necesidades psicológicas de la teoría de la autodeterminación en el contexto académico. Se trabajó con base a investigaciones previas sobre elección académica que coinciden en señalar que elegir una carrera profesional puede estar condicionada por diferentes factores: personales, económicos y/o sociales.

A partir de este artículo se podrá reflexionar sobre modelos y enfoques de motivación en el ámbito académico para el proceso de elección profesional como un punto determinante que conformará su experiencia profesional, personal y social, así como las metas a corto, mediano y largo plazo en los individuos en tránsito a la educación terciaria.

PALABRAS CLAVE: Motivación, ámbito académico, elección profesional, factores intrínsecos.

ABSTRACT

In this article is meant to explain the relationship between motivation as a key element in academic and vocational choice from the psychological approach (Deci & Ryan, 2011). Some argue that responds to decisions that are generated from intrinsic factors within the subject. In addition, focus action on the individuality of each person, their free choice, implementation and the free development of personality, while recognizing the importance of factors external to the individual career choice, and how that choice will conform a significant variable when starting motivational processes to do it. The method used was the selection, review and analysis from the perspective of the psychological needs of self-determination theory in the academic context. We worked on the basis of previous research on academic choice agree that choosing a career can be caused by different factors: personal, economic and / or social.

From this article, you can think about models and approaches to motivation in the academic field for the process of career choice as a turning point that will shape their professional, personal and social experience, as well as short-, medium- and long-term individuals in transition to college.

KEYWORDS: Motivation, academic, career choice, intrinsic factors.

INTRODUCCIÓN

La motivación es un tema que ha sido objeto de reflexiones filosóficas, éticas, morales y científicas, desde la antigüedad clásica hasta la actualidad. El concepto de Motivo, según el diccionario enciclopédico *Pequeño Larousse* dice: “Causa o razón que determina que exista o se haga algo. Etimológicamente la

palabra Motivación proviene del latín *motivum* que significa que mueve o tiene virtud para mover.” (p.690).

La motivación se considera como un factor determinante en la elección de cualquier profesión, por lo que una serie de factores motivacionales, tanto internos como externos van a influir en la determinación de la elección profesional; que muchas veces puede estar cargada de motivaciones, expectativas y valores que el sujeto cree poder resolver a través de la Psicología (Alonso, 2005).

En cuanto al propósito de este artículo, de correlacionar la motivación académica y factores intrínsecos en la elección profesional, retomamos los componentes principales de motivación, expuestos por González (2005), a saber:

Cognitivo: Es considerado como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta al aprender o tratar de entender algo nuevo. Se relaciona con constructos tales como: exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca. El desarrollo cognitivo es una serie de información que procesa el sujeto a través del aprendizaje y la experiencia, en donde permite la interacción del intelecto con la vivencia real, personal y social. Se basa en procesos caracterizados por el ser humano desde su nacimiento y las diferentes etapas vitales que este recorre.

Metalogro. Este componente está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal. Se asocia con el placer que se siente cuando el sujeto se intenta superar a sí mismo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado.

Estimulación. Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Se aplica en ámbitos como la lectura, el aprendizaje auto regulado, la creatividad o la resolución de problemas.

De acuerdo con González, (2005), la motivación intrínseca es el interés de realizar una actividad por cuenta propia, por interés propio; son fines en sí mismo. Efectivamente la motivación es intrínseca cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Se define por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca, y finalmente, la motivación intrínseca para aprender.

La motivación intrínseca por aprender es interesante en la medida que actúa sin necesidad de reforzadores externos, además de poner a prueba las capacidades de las personas. Como señala González (2005), la motivación intrínseca es una característica esencial que permite a los estudiantes obtener mejores resultados académicos.

Por su parte, Acosta (1998) aclara que la motivación intrínseca es un elemento esencial en la determinación de elegir tal o cual profesión y esto permite en el estudiante un mayor rendimiento. En una conducta intrínsecamente motivada lo que interesa es la propia actividad que implica el deseo de entregarse a esta por la única razón del propio empeño en la tarea.

En tanto González (2005), determina que las recompensas de la motivación intrínseca pueden ser los sentimientos de competencia, control, satisfacción personal, éxito en la tarea y orgullo por el trabajo propio; está relacionada con el proceder de cada persona, teniendo la capacidad de auto reforzarse.

En tanto, La motivación extrínseca, son medios para algún fin, pues su actuación supone obtener premios o evitar un castigo, es decir, está orientada hacia metas, valores y recompensas fuera del sujeto. Por este motivo, se dice que está regulada externamente y relacionada con aquello que procede de afuera, que conduce a la ejecución de la tarea, cuando lo que atrae no es la acción que se realiza, sino solo lo que se recibe a cambio del trabajo realizado.

Siguiendo la propuesta y metodología planteada en el resumen del artículo: selección, revisión y análisis de las motivaciones (Faye & Sharpe, 2008), desde el enfoque de las necesidades psicológicas básicas (Autonomía, competencia y socialización) como de la teoría de la autodeterminación y la motivación en el ámbito académico (Expectativas, valores y socialización) se logran identificar algunas investigaciones que pretenden ser un insumo para pensar en la elección profesional de jóvenes en tránsito a la educación terciaria y avanzar en el reconocimiento de los factores motivacionales intrínsecos en la elección de carrera profesional (cognitivos, metalogro, estimulación).

Sin olvidar las raíces latinas, la motivación es un proceso psicológico de gran importancia en la vida del ser humano, ya que contiene una fuerza movilizadora que lo conduce a realizar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo personal. Una de las teorías que explica dichas acciones es la teoría de la autodeterminación, la cual sostiene que el comportamiento de las personas está orientado a la búsqueda del bienestar personal, crecimiento psicológico, funcionamiento óptimo y desarrollo social, pero que para

lograrlo es esencial la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la socialización (Deci & Ryan, 2011).

Estas necesidades son innatas y universales. Pero aun así, unas de estas tres necesidades psicológicas básicas serán más sobresalientes que otras en determinados momentos y se expresaran de manera diferente dependiendo del tiempo, la cultura o la experiencia personal de cada uno.

En relación a la primera necesidad psicológica básica denominada *autonomía*, los mismos autores (Deci & Ryan, 2011) sostienen que se ve reflejada en la experiencia de integridad, volición (actos y fenómenos de la voluntad) y vitalidad acompañada de una acción autorregulada. Esta necesidad psicológica básica se refiere a la auto organización y autorregulación que conlleva considerables ventajas adaptativas que están representadas por las habilidades que posee la persona para regular sus pensamientos, acciones y emociones en coherencia con sus necesidades y deseos.

Ser autónomo implicaría mantener una mayor coordinación interna e integrar el funcionamiento, así como liberarse de las exigencias del entorno social cuando sea necesario.

Desde este enfoque, de necesidades psicológicas básicas propuesta por Deci & Ryan (2011), las conductas intrínsecamente motivadas representan un prototipo de actividades auto determinadas, es decir, actividades que las personas realizan natural y espontáneamente cuando se sienten libres de seguir sus propios intereses.

La segunda necesidad psicológica básica denominada *competencia* implica asumir retos óptimos e involucrarse en experiencias de dominio o efectividad en el mundo físico y social; se puede considerar como la necesidad de experimentar confianza en las propias habilidades y capacidades para obtener resultados esperados (Castellanos, 2010).

Se sostiene que la retroalimentación positiva satisface esta necesidad psicológica básica de competencia y este reconocimiento de la efectividad de una conducta promueve consecuentemente la motivación intrínseca. La ventaja funcional que esta necesidad psicológica básica permitiría, es que los talentos únicos de los miembros de un grupo se maximicen considerablemente y que esta diferenciación, finalmente, produzca beneficios para los demás miembros del grupo (Deci & Ryan, 2011).

La tercera necesidad psicológica básica denominada *socialización* se refiere a que las personas están impulsadas a involucrarse en relaciones de apoyo mutuo, cuidado y pertenencia en las cuales sus

pensamientos, sentimientos y creencias son valorados por otros (Sheldon & Gunz, 2009). Al satisfacer esta necesidad psicológica básica las personas muestran un mejor funcionamiento y manejo de situaciones desfavorables.

Por su naturaleza se van a dar situaciones en las que esta necesidad se contraponga con la necesidad de autonomía, pero también casos en las que se complementan (Deci & Ryan, 2011). Ambos autores han demostrado que para el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas, el auto concepto y la intimidad pueden afectar las motivaciones intrínsecas.

Otro campo conceptual que da cuenta del análisis de las motivaciones tiene que ver con la teoría del desarrollo psicosocial, este campo teórico permite visualizar como las personas deben tener algún sentido de quienes son y que valoran para elegir metas congruentes con el self (sí mismo) y de esa manera satisfacer sus necesidades psicológicas básicas; en otras palabras, el desarrollo psicosocial podría predecir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales a su vez predicen las motivaciones intrínsecas (Faye & Sharpe, 2008).

Según Faye y Sharpe (2008), otra razón por la cual el desarrollo psicosocial puede predecir el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas es que un funcionamiento óptimo involucra escoger actividades y metas congruentes al self (sí mismo). Expresan además, que para experimentar la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, se debe primero escoger metas y actividades que sean congruentes con los valores y orientación del self (sí mismo).

Desde diferentes ópticas conceptuales y el estudio de diversos autores; se abordó el referido artículo sobre motivaciones académicas y factores intrínsecos en la elección académica profesional. Para el cumplimiento de este propósito fueron clasificados las ópticas conceptuales y los diversos autores en diez ítems así:

Los ítems 1 al 4; desde los cuales se aborda el concepto de Motivaciones académicas: Ambito académico, autoconcepto, rol de género y modelos de motivación.

Los ítems cinco y seis, se centran en los factores personales, económicos, sociales y otros, que coadyuvan en la elección académica profesional.

Los ítems 7 al 9, abordan los factores de motivación intrínseca: personales, de contexto, de regulación integrada e identificación que se relacionan con la elección académica profesional.

Por ultimo, el item 10; trata sobre los factores psicologicos en la motivacion intinseca: emocionales y conductuales.

1. Motivación en el Ámbito Académico

Naranjo (2009) distingue tres categorías relevantes de la motivación en el ámbito académico: Expectativas, Valores y Afectividad.

En primer lugar, señala que las *expectativas* influyen en la motivación para actuar en el ámbito académico, es decir, las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para ejecutar una tarea, influirán en la motivación para realizar una actividad. Para explicar mejor dicha relación, las expectativas podrán entenderse como la posibilidad de reconocer o predecir la ocurrencia de un reforzamiento en particular como función de un determinado comportamiento en un momento dado (Weiner, 2005).

En segundo lugar, se asocia a la motivación en el ámbito académico con un *componente de valor*, relacionado con las metas y las percepciones que el estudiante tiene sobre la importancia e interés de la tarea.

En tercer lugar, se habla de la *afectividad* la cual es considerada una consecuencia afectiva emocional derivada de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

También señala Naranjo (2009) que el estudiante se motiva más en el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades, posee altas expectativas de autoeficacia, valora las actividades educativas y se responsabiliza de sus objetivos de aprendizaje.

2. Auto – Concepto y Motivación Académica

Rastreando a otros teóricos que relacionan la motivación académica y factores intrínsecos que influyen en la elección profesional, encontramos que el auto concepto va a influir en la experiencia de estudio de las personas (González, 2003; Faz & Mendoza, 2007; Feliciano & Jiménez, 2009, Schmidt, 2010). Dentro de este mismo enfoque se pueden distinguir dos grupos: los que consideran a la elección profesional como un acto específico y quienes la entienden como un proceso que se da a lo largo del desarrollo de la persona (González, 2003).

En el primer grupo, se asume que la elección profesional está determinada por ciertas características de las personas, como sus habilidades, la imagen que poseen de sí mismos; así como sus necesidades y/o metas. En el segundo grupo, el cual considera a la elección profesional como un proceso, se encuentran las teorías evolutivas, las cuales sostienen que la decisión de elegir profesión, dependerá de aspectos como el nivel de madurez y etapa del desarrollo del individuo.

González (2003) sostiene que debe existir consonancia entre la etapa del desarrollo, las metas ocupacionales y la realidad del contexto ocupacional. Para González, el concepto de sí mismo es una variable que influye de manera directa en la elección profesional, además se consideran otros importantes aspectos como la inteligencia, estatus social y el sexo. Para este autor, la elección profesional será el resultado de un complejo proceso de interacción del sí mismo y el ambiente cultural.

Otro investigador como Parker (2012) reporta que el status socioeconómico, el logro académico y el auto concepto académico (ante todo matemático y verbal) predicen el ingreso a la universidad, y que los estudiantes eligen sus carreras con relación a las áreas en que se perciben más hábiles y capaces.

Por ejemplo un estudiante con auto concepto alto en las áreas matemáticas, lingüísticas o físicas buscara estudiar carreras en las que se trabaje intensivamente en estas áreas. De la misma manera, señalan estos estudios, que para evaluar dichas capacidades y habilidades, los estudiantes usan como puntos de referencia a sus compañeros de clase, lo cual se valora junto a la percepción de sí mismo en la toma de decisiones.

3. Rol de Género y Motivación Académica

Sobre el rol del género, Wigfield, Battle, Keller y Eccles (2002) reportan que la elección académica profesional aún se da de manera estereotipada, las mujeres se agrupan en carreras de servicios como enfermería, educación, etc., y los hombres en carreras asociadas al prestigio y altas remuneraciones (ingeniería, medicina, etc.) u ocupaciones con una orientación que aún se asumen masculinas como bomberos, policías, etc. También señalan que los hombres continúan ocupando las carreras asociadas a las matemáticas y a las ciencias, mientras que las mujeres optan por carreras profesionales orientadas a las relaciones sociales y ocupan puestos de menor rango que los hombres.

4. Modelos de Motivación Académica

Uno de los modelos más reconocidos para tratar de explicar la elección académica profesional es la motivación. Autores como Deci y Ryan (2000), o Koestner y Losier (2002) diferencian tres tipos de motivación:

En primer lugar, la desmotivación o amotivación que es un estado de ausencia de motivación. Entre sus desencadenantes están los pensamientos sobre la falta de capacidad o sobre la inutilidad de una estrategia, los sentimientos de indefensión y la falta de valoración de la actividad (Deci & Ryan, 2000).

En segundo lugar, Deci y Ryan (2000), conciben la motivación extrínseca como cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada. Diferencian cuatro modalidades: regulación externa, cuando la conducta se realiza para satisfacer una demanda exterior; regulación introyectada, cuando se ejecuta bajo un sentimiento de presión; la regulación identificada ocurre cuando la persona reconoce el valor implícito de una conducta; y la regulación integrada, cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo.

En tercer lugar se reconoce las actividades intrínsecamente motivadas. Deci y Ryan (2010) las definen como aquellas cuya motivación está basada en la satisfacción inherente en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella.

5. Factores Personales, Económicos y Sociales en la Elección Académica Profesional

Recientes investigaciones sobre elección académica profesional coinciden en señalar que las motivaciones para elegir profesión pueden ser diversas, complejas y originadas por diferentes factores: personales, económicos y sociales.

Respecto a los factores personales (González, 2005) encontró que los motivos que más influyen en la elección académica de los participantes de su estudio son los gustos o intereses personales y señala que ello estaría en estrecha relación con la capacidad intelectual, el rendimiento académico y las actitudes que poseen hacia el estudio.

Los resultados de la investigación de Aiesenson (2008), muestran claramente que el estudio es considerado como un generador de expectativas de trabajo, intereses laborales y posibilidades de desarrollo

personal y social. La formación básica (primaria y secundaria), implica la oportunidad de ampliar estas posibilidades y adquirir experiencias que permiten ingresar al mundo adulto preparados para afrontarlos.

Respecto a los factores económicos, se ha encontrado que los estudiantes que desean matricularse en una institución de educación superior, deciden aceptar los costos directos del estudio, como las matriculas, libros o renunciar a algún trabajo lucrativo por haber tomado la decisión de realizar estudios superiores. Sin embargo, esta decisión se realiza después de cumplirse dos requisitos: que los beneficios superen los costos y que su situación económica le haga posible asumirlos (González, 2005).

Por otro lado, los factores sociales actúan como variables intervinientes en la toma de decisiones sobre los estudios superiores: la edad, los niveles de educación previa, el género, el lugar de procedencia, entre otros (González, 2005). Este mismo autor plantea que algunos estudiantes sostienen que el motivo para elegir y seguir una carrera es el acceso al mundo laboral y la integración a la vida social.

En cuanto a la familia, se ha encontrado que el nivel educativo de los padres, el tipo de profesión de los mismos, el número de hermanos, la transmisión de valores a los hijos y la existencia de un ambiente cultural podrían ejercer una influencia importante sobre la demanda al elegir profesión (González, 2005).

6. Factores Motivacionales Diversos y Elección Académica Profesional

Kniveton (2004) encontró que las motivaciones para elegir profesión también se originan por la presión de pares, la escuela, poco interés de trabajar inmediatamente, atracciones sociales que la universidad tiene y que funcionan como medio para encontrar buenos empleos.

Los resultados del estudio de Santana (2009) arrojaron que los estudiantes que eligen una profesión lo hacen porque valoran involucrarse en actividades académicas, perciben que sus padres y profesores valoran su rendimiento y adoptan actitudes más responsables en sus estudios; mientras que una percepción baja de la capacidad de logro académico en los estudiantes se asocia con la decisión de no seguir estudios profesionales.

Se ha encontrado una fuerte relación directa entre motivación intrínseca y resultados. Por ejemplo, los estudiantes con motivación intrínseca y con las formas más auto determinadas de motivación extrínseca obtuvieron un mejor rendimiento académico en educación primaria y secundaria (Manassero & Vásquez,

2000, Vansteenkiste, 2006) y en la universidad; de manera análoga, se encontraron correlaciones negativas entre estas formas de motivación y el abandono del colegio entre adolescentes.

En esta misma línea apuntan los trabajos que analizaron la influencia que sobre los resultados tiene el apoyo a la autonomía por los profesores (Reeve, 2004; Stefanou, 2004; Vansteenkiste, 2006) o por los padres (Ratelle, 2004).

7. Factores Personales de Motivación Intrínseca

Aquí se relacionan elementos tales como: la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad y la motivación intrínseca para aprender. Las recompensas de la motivación intrínseca, pueden ser los sentimientos de competencia, control, satisfacción personal, éxito en la tarea y orgullo por el trabajo propio, relacionada con el proceder de cada persona y la capacidad de auto esforzarse.

En este punto, se determina que las recompensas de la motivación intrínseca pueden ser los sentimientos de competencia, control, satisfacción personal, éxito en la tarea y orgullo por el trabajo propio, relacionado con el proceder de cada persona, dentro de la capacidad de auto reforzarse (González, 2005).

Por tanto, cuando se habla de condicionantes personales de la motivación intrínseca en relación con la elección, según Reeve (2004), la posibilidad de elegir profesión está muy relacionada con el lugar de control interno y con la volición, se refiere a las razones para seleccionar alternativas de elección no atractivas y la posible aparición de sentimientos negativos, es importante reconocer, igualmente, los motivos de elección de profesión por parte de los estudiantes.

El sujeto que desea elegir una profesión, conscientemente muestra un agudo interés de tipo personal y social, pero sus motivaciones intrínsecas poseen un fuerte componente personal, pues la motivación académica es ante todo de este alumno (González, 2005).

8. Factores Contextuales de Motivación Intrínseca

Entre los factores contextuales que favorecen la motivación intrínseca, sobresale lo que se conoce como apoyo a la autonomía del alumno por el profesor, que se operativiza de diferentes modos según los siguientes autores (Reeve, 2004; Stefanou, Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Como ejemplos de factores contextuales, señalados por los mencionados autores, tenemos: el tiempo dedicado a escuchar a los estudiantes ; las expresiones de empatía o de ánimo; las preguntas sobre lo que desean hacer; la utilización de un lenguaje no controlador ni coercitivo; la especificación del valor de las conductas, tareas o temas; la posibilidad de seleccionar los miembros del grupo, los materiales con que trabajar o el modo de demostrar los conocimientos; la disponibilidad de descubrir formas diferentes de solucionar un problema o de disponer de tiempo para decidir.

Una buena parte de los sujetos que buscan elegir profesión, están influenciados por diversas variables ambientales, así: las investigaciones planteadas en el aula de clase, el trabajo individual y grupal, el auto concepto del alumno con relación a su rendimiento.

9. Factores de Regulación Integrada e Identificación en la Motivación Intrínseca

Autores como Vallerand y Ratelle (2002), reconocen en la regulación integrada y la identificación como los efectos más deseables que se relacionan con la motivación intrínseca.

Entre sus consecuencias cognitivas, destacan la activación de determinados procesos como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva (Lepper & Henderlong, 2000); la utilización de adecuadas estrategias de aprendizaje (Vansteenkiste, 2004), y la puesta en marcha de actividades exploratorias.

10. Factores Psicológicos en la Motivación Intrínseca

Factores Emocionales en la Motivación Intrínseca: Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000), señalan la aparición de menos sentimientos negativos, como la vergüenza y demás afectos positivos, como el orgullo.

Factores Conductuales en la Motivación Intrínseca: A nivel conductual los alumnos con esta motivación evidencian ventajas que se concretan en una mayor elección libre de la tarea, en la persistencia en ella y en el esfuerzo que están dispuestos a realizar (Vansteenkiste, 2005; Walls & Little, 2005).

CONCLUSIONES

En el presente artículo se procedió a relacionar los conceptos de Motivación Académica y los factores intrínsecos en la elección profesional según desde diferentes ópticas conceptuales y estudiosos de la misma. Se considera que la elección profesional se orienta hacia la promoción del desarrollo humano, a través de la motivación. Es necesario que el sujeto que quiera ejercer determinada profesión, tenga una clara conciencia de cómo su elección profesional puede tener consecuencias cognitivas, afectivas, motivacionales y conductuales como lo ha señalado Deci y Ryan (2005).

En primer lugar, se halló que investigar sobre la elección profesional permitirá acercarse a las motivaciones intrínsecas y otras diversas motivaciones de los sujetos, de una manera real y objetiva, donde el propio individuo sea quien realice su elección con base a sus motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje y, a través de la construcción de su proyecto de vida.

Debido a las características peculiares que rodean el elegir una profesión determinada, se señala que dicha elección profesional está influenciada por las necesidades psicológicas básicas (Autonomía, competencia y socialización) y el auto concepto. Señalan, los autores citados, que aquellos individuos que optan por la profesión en búsqueda de mayor autonomía y autorrealización, será mayor su autopercepción de habilidades y capacidades académicas y por tanto, mayor satisfacción inherente a la elección profesional.

En segundo lugar, se encontró una relación directa entre los motivos de realización y autodeterminación y el auto concepto académico en general (Santana, 2009), de tal manera, que mientras más orientados se sientan los individuos para elegir una profesión en búsqueda de estabilidad personal e independencia, más alta será su percepción acerca de sus habilidades y capacidades académicas y viceversa.

A partir de esta relación, es posible señalar, según Santana (2009), que las personas que cuentan con una valoración positiva acerca de su desempeño y un buen rendimiento académico suelen elegir una profesión acorde a sus capacidades porque valoran en grado sumo involucrarse en actividades académicas, se sienten en libertad de elegir la profesión de acuerdo al área de competencia en que se sienten fuertes, pues consideran que cuentan con las habilidades y capacidades necesarias para mostrar un buen desempeño en la profesión que eligen.

En sentido contrario, en las investigaciones de Santana (2009), se reporta que un individuo que cuenta con un auto concepto académico bajo tiene más obstáculos en el proceso, dado que la percepción que posee acerca de sus habilidades académicas es baja y consideran que no podrán cumplir los estándares que se necesitan para desenvolverse de manera óptima en el ambiente académico universitario

A partir de los hallazgos encontrados por los diversos autores citados, es posible señalar que el proceso de elección profesional está influenciado por las necesidades psicológicas básicas y el auto concepto, sin desconocer el desarrollo psicológico y social en que se desenvuelve el estudiante, las cuales en su interacción complejizan la decisión final del estudiante.

En la relación entre factores de elección de profesión y motivación académica, que incluye la interrelación entre factores personales y sociales, lo importante es entender los diferentes procesos psicológicos que subyacen en la elección profesional, como los de motivación personal, variables ambientales, variables contextuales o sociales (escuela, familia, grupo de pares), por último, el grado de aprendizaje, la evaluación o valoración del estudiante (González, 2005).

Reflexionar sobre las percepciones que tienen de sí mismos los estudiantes, será útil para reformular aspectos que no estén desarrollando de manera óptima, reforzando áreas en las cuales se sientan inseguros, desde el punto de vista pedagógico o de las áreas humanas de su comportamiento para que sus aspiraciones no se desliguen de sus intereses.

Los diferentes estudios y autores reportados en el presente artículo serán de utilidad para la ejecución de programas motivación académica y elección profesional en la educación secundaria y en el desarrollo de los jóvenes inmersos en ésta y los que van en tránsito a la educación superior.

Cabría preguntarse siguiendo a González (2005): ¿Cuáles estrategias propone la escuela para promover las motivaciones intrínsecas y sus tres componentes a saber: cognitivas, metalogro y estimulación en esta etapa de la educación secundaria?

Se deben reconocer herramientas creativas que nos permitan la comprensión y la solución de los problemas que ellos afrontan, y principalmente la identificación de aquellos aspectos de la personalidad que los llevará a hacer una elección motivada y acertada de la profesión a seguir, procurando espacios de desarrollo y realización personal y profesional.

La estrategia pedagógica para el desarrollo de la motivación académica y los factores intrínsecos en la elección profesional de los estudiantes, fue elaborada a partir del enfoque de las necesidades psicológicas de la teoría de la autodeterminación en el contexto académico, en estrecha relación con la unidad de lo afectivo – cognitivo y la influencia determinante del medio social.

En virtud de este artículo, se puede entender como la estrategia pedagógica propuesta ofrece una vía para contribuir al desarrollo de las motivaciones intrínsecas en la elección profesional de los estudiantes, mediante la autodeterminación, siempre y cuando el medio social favorezca las condiciones que originen la estimulación de una búsqueda consciente y autónoma, toda vez que esta se forma en el proceso enseñanza – aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores – intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Acosta, C.M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Aiesenson, D.; Aiesenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*, (15). P 71 – 80. Recuperado de: <http://scielo.org.ar/pdf/anuin/v15/v15a06>.
- Casado, E.; Lugo, C.; Millán, L. & Casas, E. (1995). Una estrategia para la toma de decisiones: anteproyecto para un programa audiovisual. En: Casado, E. (ed.) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. p. 213 – 217. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castellanos, C. (2010). *Efectos en la entrevista motivacional sobre la motivación autónoma en jóvenes consumidores de alcohol*. [Tesis inédita de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá:
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.
- Deci, E. & Ryan, R. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, (22), 17-22.
- Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 40(4), 189- 199.
- Faz, J. & Mendoza, F. (2007). *Factores que inciden en la elección de carreras tradicionales saturadas en la UASLP*. México: Universidad Autónoma San Luis de Potosí.
- Geary, C.B. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspirations and career choice: Implications for cognitive development. En A. McGillicuddy and R. De Lisi. (Eds.) *Biology, society and behavior: the development of sex differences in cognition*. p. 127-156. Greenwich: Ablex.
- González, J. (2003). *Orientación Profesional*. Madrid: Gamma.
- González, F. A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Gonzalez, F.A (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Recuperado de <http://reme.uji.es> REME Volumen X Junio 2007, 10, (25), p.

- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research In Education*, (72), 47-59.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Manassero, M. A & Vázquez, (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 3, (5-6). Disponible en: <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), p. 152-170. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Parker, P.; Schoon, I.; Tsai, Y.; Nagy, G.; Trautwein, U. & Eccles J. (2012) Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology* 48(6), 1629-1642.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. y Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students’ engagement by increasing teachers’ autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Santana, L.; Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP*, 20(1), 61-75.
- Schmidt, A. (2010). Autoconcepto y Motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas. [*Tesis inédita*]. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. y Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *ChildDevelopment*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, (87), 246-260.
- Walls, T. y Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. En A. Elliot and C. Dweck (eds), *Handbook of Competence and Motivation* p: 73-84. New York-London: The Guilford Press.

Aspectos sociales y contextuales de la motivación en la orientación vocacional para la elección profesional

Juan Carlos García Gil.¹
jcarlos.garcia@udea.edu.co

Resumen

En este artículo se analizan algunos factores de la motivación extrínseca, relacionados con aspectos sociales y contextuales del ámbito escolar que inciden en la formación académica integral y a futuro, en una determinada elección profesional. Estos se relacionan con la actitud de los profesores hacia los estudiantes, la interacción entre estudiantes y la percepción de estos sobre el ambiente escolar en donde participan, y que influye en el desarrollo cognitivo, en la conducta y en el rendimiento académico. Si bien, parte de estos elementos motivacionales tienen un fuerte componente individual, las variables sociales y ambientales, tales como el tipo de actividades en el aula y el modo de llevarlas a cabo, también determinan la orientación del estudiante frente a metas definidas que influyen positiva o negativamente en el desarrollo escolar. Los aspectos sociales de la motivación analizados, se relacionan con el contexto, y este con los mediadores emocionales que condicionan las respuestas ante el éxito, al esfuerzo y al fracaso. (García, 2003). Así, las actividades de orientación profesional por ejemplo, en el entendido de la promoción de la interacción entre estudiantes y las expectativas circunstanciales de estos, en un entorno académico definido, pueden crear condiciones motivacionales que favorezcan una elección profesional, y la permanencia en ésta durante todo el proceso educativo. Lo anterior sin desconocer, que hay otros factores, que como el logro de resultados académicos y los esfuerzos e intereses en metas de logro, tienen también gran influencia en las decisiones y acciones en el proceso formativo de los jóvenes actualmente. (Pintrich, 2006).

Palabras clave: Motivación, aspectos sociales, contextuales, orientación vocacional y elección profesional.

Summary

In this article analyzing itself any extrinsic motivations factors, related with contextual and social aspects of the student ambit that have incidence in the integral academic formative and a future, in a career choice determinate. This aspect are related with the teacher's attitude with students, the interaction among students and the perception of them so school environments where them participate to have influenced in the cognitive development, comportment and academic result. If well, any motivational aspects have a personal side strong, the environments and social variables, how the classroom activities and then development way, can determinate orientation of student respect to aims definite that influence positively or negatively above school development.

1. B y LC. Esp. en Ciencias. Aspirante al título en Maestría en Educación. CINDE.
The social factors of motivation analyzed, are related with the context and this, with the emotional mediators that conditions ask to success, to effort and failure. (Garcia, 2003). In this aspect, the vocational orientation activities for example, understanding how promotions about interaction among students and the relevant hopes of them at specific classroom must creating conditions that promote placed motivational factors how the studied here and that provide a career choice and the academic keeping during all educative

process. Without unknown others factors that how the academic results and the efforts and interest and achievement's aims of the students, have great influence in the preference and actions of your formative process. (Pintrich, 2006).

Key Words: Motivation, social and contextual factors, vocational guidance and carrier choice.

Introducción

La motivación como componente fundamental en la formación integral del ser, desde el saber y el hacer, debe convertirse en el elemento fundamental e hilo conductor del proceso educativo actual. Aún más, cuando las interacciones sociales tienden a integrar aspectos fuertemente emocionales que rigen en la conducta y en el desarrollo cognitivo. Esta integralidad debe partir del conocimiento de los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos de los jóvenes estudiantes en un ambiente determinado y que permita la cohesión entre los objetivos de logro de metas establecidas según el contexto y las relaciones sociales, con las expectativas personales. Una construcción en este sentido, favorecerá el rendimiento académico, la autoeficacia y la atribución de los estudiantes, como parte de un proceso de vinculación y permanencia en tareas determinadas según el ámbito escolar. (Naranjo, 2009).

Hay tres aspectos relacionados con el componente social de la motivación para la obtención de mejores resultados académicos y mayor adaptabilidad al ambiente escolar, la actitud de los profesores hacia los estudiantes, la interacción entre ellos, y la percepción que estos tengan sobre la implicación o involucramiento de padres, familiares o acudientes, en las actividades académicas. Esto es lo que se ha conocido como “ajuste escolar” y que tiene gran relevancia en el desarrollo cognitivo, en lo conductual y de resultados. (Cid, 2008).

Los anteriores factores tienen relevancia en la medida que se fortalezcan con los denominados mediadores de motivación. Estos son condicionantes que desde lo emocional, actitudinal, conductual y cognitivo influyen en las variables que estructuran la toma de decisiones respecto de las elecciones educativas, por ejemplo. Significa esto, que el futuro conductual y cognitivo de los estudiantes, se basa en la forma como desde lo afectivo, se interprete y estructuren sus metas de logro, con base en el entorno y las condiciones que los rodea. Esta es una clara situación que se puede desarrollar desde modelos de orientación vocacional que se construyan desde la participación colectiva de los integrantes de cada comunidad. Por ejemplo, una elevada percepción de eficacia para una actividad, se asocia con una menor ansiedad ante el fracaso en esta; aquí el mediador es afectivo. En tanto, el uso de varias estrategias para la realización de una actividad propuesta, implica mediadores cognitivos. Están los mediadores de conducta, evidenciados por ejemplo, en la frecuencia con que se elige una actividad o un material determinado para el logro en esta. Y finalmente, se identifica que el interés de los estudiantes sobre una actividad determinada, sobre otra, está condicionado por una decisión mediada motivacionalmente. (González, 2007).

Actualmente, estos mediadores motivacionales son los que tienen particular importancia en los niveles de educación media y superior, tanto como para una determinada elección profesional, con todo lo que implica; es decir, mayor compromiso personal, laboral y social; mejor rendimiento académico y permanencia con culminación de las actividades de formación profesional.

Es allí en donde la orientación profesional, debe constituirse alrededor de aspectos motivacionales que desde lo extrínseco, social y contextual, inflencie positivamente la decisión volitiva, intrínseca de optar

por un área de formación determinada, que satisfaga más expectativas, que la sola búsqueda de recompensas materiales externas, o el simple reconocimiento o recompensa social. (Cano, 2008).

1. La Motivación

La motivación es un constructo teórico hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen variables que influyen en varios aspectos del comportamiento humano, en el camino a la obtención de objetivos específicos. Es la motivación importante en la conducta, pues representa lo que determina el inicio de una acción, la persistencia en ella y el logro de metas determinadas. (Naranjo, 2009).

Desde el punto de vista académico, la motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento escolar que junto a otras variables, como las aptitudes personales o las estrategias de aprendizaje, se revelan como los mejores predictores del “ajuste escolar” logrado por los estudiantes, sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos. (Jiménez, 2009).

Con base en lo anterior, se reconoce la profunda interrelación entre factores personales y sociales en la motivación académica. Es decir, la interacción entre motivación intrínseca y extrínseca, en donde el componente personal, está claramente influenciado por variables del aula, por el tipo de actividades que se realizan en esta y por la forma de llevarlas a cabo. Estos elementos terminan condicionando positiva o negativamente, la orientación general a metas de logro, el autoconcepto, y el rendimiento académico individual y colectivo. (González, 2007).

La motivación extrínseca se compone de diferentes aspectos fundamentales, dentro de los cuales están, los de índole social y contextual.

1.1. Factores sociales

Estos se relacionan directamente con el ambiente del aula o la escuela, el apoyo e implicación de los padres y la interacción entre estudiantes, pero principalmente con el grado de aprendizaje y la nota obtenida. Lo anterior, en concordancia con los mediadores emocionales enmarcados en las respuestas afectivas ante el éxito, el esfuerzo y el fracaso, pero favorecidos por la actitud del profesor, la de los compañeros y el tipo de actividades realizadas. (González, 2007).

Respecto del ambiente del aula, lo que tiene que ver con la expectativa de los profesores sobre sus estudiantes, son un factor determinante. De este elemento, surgen variables dependientes que se concretan en el rendimiento y que tienen como primer mediador, el clima socioemocional que el profesor tiende a crear en torno a los estudiantes a través de señales no verbales, mediador afectivo. El segundo, es el denominado “*input*” que se concreta en la tendencia de los profesores a enseñar mayor cantidad de contenidos, mediador cognitivo. Y el tercero es el “*output*”, que relaciona las oportunidades que se proporciona a los estudiantes para que puedan responder ante un esfuerzo académico, mediador conductual. Aunque hay un cuarto mediador, “*feedback*”, que obedece a la retroalimentación que el profesor hace respecto de las respuestas acertadas de sus estudiantes en actividades previamente realizadas por estos, y que puede hacer parte del aspecto cognitivo. (Miñano, 2011).

Luego está, la interacción entre el profesor y el estudiante que utiliza mediadores afectivos, como los que relacionan las expectativas del profesor respecto de sus estudiantes, y que condicionan la motivación y el rendimiento de éstos. Esas interacciones se han abordado desde diferentes perspectivas que se consideran parciales y complementarias. Unas, como la teoría de apego, resaltan más las relaciones afectivas entre el estudiante y el profesor; otras, como las que analizan el control y manejo de la clase, potencian la capacidad de agrupamiento de los estudiantes y el “feedback” que el profesor realiza, y que interesan más por como este último actúa como instructor eficaz, que suele entenderse como “clima escolar”. (Gálvez, 2006).

Las anteriores se han establecido como de dos tipos, las proactivas, diseñadas para evitar que ocurran problemas de disciplina, y las reactivas, pensadas para enfrentarse a ellos cuando surgen y para que el alumno disruptivo, retome cuanto antes su trabajo.

Respecto de los mediadores cognitivos, la teoría del “feedback”, es la que más puede fortalecer los factores motivacionales. Por ejemplo, el “feedback directo”, en donde los estudiantes pueden comparar la información de los resultados de unas actividades con otras. Está también el “feedback atribucional”, que permite a los estudiantes determinar un mayor o menor grado de eficacia en determinados momentos de una actividad, o entre actividades diferentes y así saber en cual tipo de éstas puede obtener mejores resultados. Y por último, el “feedback sobre estrategias”, en el que se informa al estudiante acerca del grado de adaptación y adecuación de las estrategias utilizadas en el enfrentamiento a actividades o grados de dificultad de una actividad determinada.

En relación con los mediadores conductuales, está el “feedback aprobatorio”, en donde la alabanza puede considerarse como su mayor expresión. En este, un afecto positivo del profesor ofrece información sobre el valor de la conducta del estudiante, así como la atribución causal del éxito, favoreciendo el proceso de internalización de conductas o valores inicialmente externos, pero inducidos por terceros (padres o profesores) que se transforman en pensamientos propios y comportamientos autodeterminados; en este caso, una clara motivación intrínseca, motivada desde factores extrínsecos. (Miñano, 2011).

En otro sentido, hay que tener en cuenta que la orientación al interés general a metas, manifestada por el estudiante, depende en parte de características del entorno académico en el que ocurre el aprendizaje, siendo tres, las variables más significativas, a saber: el tipo de actividad propuesta, la autonomía en la realización de ésta y el objetivo de la evaluación de los resultados; todas de dominio del estudiante. Pero además, bajo el control del profesor, están: la participación en las actividades, el conflicto cognitivo generado por las actividades propuestas, el reto óptimo o ideal que genere para el sentimiento de competencia, el tipo de actividad, lo novedoso de la actividad, la interacción con los compañeros para la realización de la misma, la posibilidad de elección y la expresión de entusiasmo hacia esa actividad propuesta por parte del profesor. (Gaeta, 2012).

Por último, dentro de estos componentes sociales de la motivación, se debe tener en cuenta de manera trascendente, la participación activa de los padres. Es lo que se conoce como apoyo e implicación de los padres en las actividades académicas de sus hijos (Baker, 1996). Las variables asociadas a este, se relacionan con el ambiente socioeducativo, las expectativas, las prácticas y la implicación. El ambiente socioeducativo tiene que ver por ejemplo, con el nivel educativo de los padres, su ocupación e ingresos, y se considera el marco general que condiciona de manera decisiva los recursos que la familia puede dedicar a sus hijos para el desarrollo educativo. En tanto, referente a las expectativas de los padres, estas tienen que

ver con los resultados esperados en evaluaciones, por ejemplo, o la respuesta a un curso determinado, así como la predilección por una u otra área de formación profesional.

En la implicación de los padres, hay tres modalidades: la escolar, en donde es importante la comunicación entre estos y los profesores durante todo el proceso pedagógico; la cognitiva, en donde el acompañamiento físico a los lugares de referencia académica es fundamental; la personal, que incluye cuatro tipos de conductas por parte del estudiante: modelada, si los padres ofrecen ejemplos de autorregulación para ser imitados por sus hijos; estimulada, si fomentan la persistencia de éstos ante situaciones adversas; facilitada, cuando les aportan recursos que favorezcan y potencian el aprendizaje; recompensada, que se sustenta en ofrendas materiales dadas al estudiante por el cumplimiento de la actividad determinada, siempre y cuando, haya un resultado académico positivo de ésta. (González, 2008).

De lo anterior, se resalta que muchos cambios conductuales son consecuencia de procesos de modelado, entendido como aquellas modificaciones en el conocimiento, la conducta o el afecto que ocurren como resultado de la observación de otros. Los compañeros son modelos potenciales para la socialización de la motivación escolar y del rendimiento académico con base en la preferencia por retos de un nivel de dificultad determinado, estableciendo criterios para la autoadministración de los refuerzos en la formulación y consecución de las metas escolares y que permitan la formación de autoconcepto y autoeficacia para la valoración de las tareas escolares.

Así mismo, se ha encontrado significativo el proceso de socialización respecto del refuerzo, aspecto que desempeña un papel decisivo en relación con pensamientos y conductas no aprobados por un grupo determinado. Estas conductas que son menos aceptadas, tienden menos a surgir nuevamente en presencia de los compañeros. Así mismo, desde la perspectiva del sujeto, se relaciona este refuerzo social, con la necesidad de ser aprobado por su entorno, y en este sentido, los estudiantes desean parecerse a sus compañeros, lo que los lleva a realizar imitaciones de las acciones de otros, y en general todo lo que crean cause impresión positiva en su entorno. (Santoyo, 2010).

1.2 Aspectos contextuales

En estos, los intereses académicos están enmarcados por las características de las actividades, los contenidos, los estímulos y el ambiente escolar en que se desenvuelvan. El calificativo de contextual o situacional, se le asigna a aquel interés generado, prioritariamente por ciertas peculiaridades y objetos concretos del entorno. (Schiefele, 1991). Se concibe este interés situacional, como un estado emocional provocado por estímulos contextuales. La significatividad tiene que ver con la percepción de que los temas tratados, son importantes para los estudiantes y están relacionados con su vida diaria presente o futura. Finalmente, la implicación se define como el grado en que el estudiante se siente participante activo de su propio proceso de aprendizaje y es inversamente proporcional al número de clases magistrales en las que debe permanecer sentado, callado y escuchando.

Los anteriores factores que son del dominio del estudiante, se fundamentan en aspectos tales como, la pertenencia, sentimiento que influye en el interés desde diferentes perspectivas, como son, los valores culturales, la identificación o el apoyo social. Así, salvo en situaciones excepcionales, el joven se interesa por temas que son culturalmente valorados, puesto que está motivado para encontrar un lugar satisfactorio en su medio social, para lo que necesita compartir al menos algunos de los valores y prácticas de los otros, siempre y cuando el tema genere interés hacia sus metas de integración social. (García, 2008).

El conocimiento previo del tema, en donde la activación del interés individual por un tema por parte del estudiante, debe surgir de los conocimientos necesarios para organizar la información que va procesando y la formulación de interrogantes que enriquezcan el desarrollo de los contenidos del tema. (Padilla, 2008).

Por otro lado, las emociones, que desempeñan un papel tan trascendente en el desarrollo del interés, que algunos lo consideran como un afecto positivo, permite que frecuentemente los jóvenes asocien emociones vividas con determinados contenidos académicos: Por ejemplo, un estudiante repetidamente criticado en educación física, es posible que trate de evitar esa materia, por la posible afectación emocional experimentada. (García, 2002).

La competencia, más como sentimiento de confrontación, así como de otros afectos positivos y negativos que se derivan del intento de imponer orden y consistencia a una información nueva, y las situaciones que generan rivalidad entre estudiantes, suelen ocasionar desinterés entre los que se perciben con incapacidad de responder ante la exigencia de esas actividades. Así mismo, la relevancia y la utilidad del tema, permite que un estudiante despierte mayor interés por un tema determinado, si éste le ayuda a alcanzar alguna meta deseada. Pero en general, las anteriores conductas, se ven mediadas por la orientación general que ofrezca el contexto en que se desenvuelven los estudiantes.

Existen otros aspectos que son de dominio exclusivo del profesor, y que se relacionan por ejemplo, con la promoción de la participación de los estudiantes por parte del profesor, en la medida en que dichas actividades permitan la intervención directa de los estudiantes. Otros se relacionan con la discrepancia o conflicto, disonancia o desequilibrio cognitivo, que provoca alteraciones emocionales y psicológicas tanto positivas como negativas en la confrontación de conceptos entre los estudiantes y el profesor. Finalmente, en relación con el reto óptimo, se aviva la participación en tareas difíciles del ambiente escolar, La actividad novedosa, estrechamente relacionado con el concepto de desafío. La interacción grupal. La imitación de otros actores del ambiente escolar y los contenidos atractivos según el entorno escolar. (García, 2008).

2. Orientación vocacional para la elección profesional

Aunque la Orientación vocacional surge a principios del siglo XX en Estados Unidos como una corriente especializada de la Orientación Escolar, sólo hasta los años 50, es incluida como un aspecto de interés en materia educativa en América Latina. En Argentina desde 1949, fue incorporada en el artículo 37 de la Constitución Nacional (Gavilán, 2006), en Brasil estuvo contemplada en la Constitución Federal de 1937 y en las Leyes Orgánicas de 1942, 1943 y 1946 (Melo, 2004) y en Venezuela, en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación presentado el 2001, se consideró un artículo, el 74, en donde se expresa la formulación de normas que organicen la Orientación Educativa en el Sistema Nacional.

En Colombia, la orientación profesional se da a raíz de la creación del Instituto Psicotécnico, con la expedición del Decreto número 3457 de noviembre 27 de 1945, que reglamenta la construcción de seis Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional. Esto fue debido al “fracaso de numerosos estudiantes en la escogencia de sus carreras profesionales”. En 1957, por el decreto 0206 de Septiembre, el Ministerio de Educación Nacional adscribe y nombra al Centro de Psicotécnica y Orientación profesional como el eje de la formación vocacional, que es fortalecido con la constitución de las Instituciones Educativas Nacionales de Enseñanza Media Diversificada –INEM- (Decretos 1962 de 1969, 636 de 1970 y 1085 de 1971) que establecen además, los Departamentos de Orientación Vocacional y Consejería Escolar, con énfasis en la formación vocacional por ramas y modalidades del conocimiento desde sexto grado.

Luego en 1974, por el decreto 080, se establece la educación diversificada y los dos ciclos de Educación Media, Básica Secundaria y Media Vocacional.

A partir de esto, se reglamenta el proceso de exploración e iniciación vocacional y se reconoce la necesidad de implementar programas de orientación escolar. En 1976 con el Decreto-Ley 088, se establece un modelo de orientación como educación, en el que las personas orientadoras, eran quienes guiaban el proceso. La resolución 13161 de 1987 establece dos horas escolares para el desarrollo de proyectos y seguimiento del proceso de orientación vocacional con estudiantes de grado once.

Por último, la ley General de Educación, 115 de 1994, en el artículo 92 y el Decreto reglamentario 1860 de 1994, en su artículo 40 aclara que: “En todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del estudiantado, en particular en cuanto a la toma de decisiones personales y la identificación de aptitudes e intereses, entre otros”. Esta situación permite a las instituciones educativas, desde los departamentos de orientación, desarrollar sus programas de Orientación Vocacional en los tiempos, espacios, metodologías y estrategias, que a partir de su realidad institucional, dispongan. (Barrera, 2011).

La orientación vocacional entonces, ha sido considerada como una actividad de vital importancia para el desarrollo académico de los Países. Vale la pena mencionar lo que se dijo en una de las conferencias centrales de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional: “El objetivo de la Orientación Vocacional/Profesional es crear una vida satisfactoria, no tomar una decisión vocacional” y que: “Los test estimulan el aprendizaje, no deciden una ocupación” tanto como que: “La Orientación debe estimular las acciones exploratorias”. (Krumboltz, 2003).

Dentro de los esfuerzos latinoamericanos, merece destacar entre otros, el trabajo de Rodolfo Bohoslavsky, quien en 1971, con su libro “La Orientación Vocacional: la estrategia clínica”, representó un fundamento fundacional diseñado para confrontar con la rigidez y cientificidad de la estrategia psicotécnica. Sugiere además este autor, que una de las principales tareas de los profesionales de la Orientación en estos tiempos es deconstruir uno de los conceptos más fuertes que instituyeron los discursos y las prácticas en orientación vocacional en un contexto socio histórico (Rascovan, 2004). La orientación profesional no implica sólo encontrar un trabajo, tiene que ver con que “Orientar”, busca desalienar al sujeto, ayudarlo a tomar conciencia de sí mismo como actor, ampliar sus márgenes de autonomía, comprometerse en proyectos de cambio y nos refuerza la idea de que construir proyectos personales, no puede realizarse sin atender los aspectos motivacionales sociales y contextuales. (Muller, 2004).

En este sentido, la orientación vocacional en la actualidad no se debe limitar a la estructuración metodológica de contenidos formales, sino que se debe diversificar, ampliar y complejizar desde los contextos locales y como producto de las necesidades reales del entorno. Esto lleva a que un modelo teórico operativo en orientación, tenga una estructura conformada por ejes transversales en campos y saberes, que permita afrontar los problemas complejos de una realidad multifacética con aceptables posibilidades de resolución. (Gavilán, 2006).

La orientación vocacional que históricamente fue un instrumento al servicio del aparato productivo y los estudiantes sujetos de las políticas de desarrollo económico del momento, (López, 2004) debe ahora trascender desde una perspectiva transdisciplinar, en donde los fundamentos y principios racionales en los cuales esté basada la profesión, promuevan un panorama multicultural y renovador de la visión del entorno presente. (Vilera, 2004).

Finalmente, los procesos de orientación vocacional, presentan debilidades que tienen que ver con falta de claridad en la definición de las competencias del orientador profesional frente al ámbito pedagógico y psicológico, la ausencia de políticas públicas eficaces que hagan más efectiva la implementación de servicios destinados a la mayoría de la población, la ausencia de programas de formación profesional con énfasis en orientación profesional e insuficiencia de investigaciones de naturaleza evaluativa sobre los procedimientos de intervención y sus resultados. (Melo, 2004).

Conclusiones

Definitivamente, es la actividad educativa en el aula, las que tienen mayor preponderancia respecto de la evaluación de resultados, y la que tiende a generar un ambiente de competencia y competitividad estudiantil mayor, en posible detrimento del interés por el aprendizaje, desde la autoeficacia. Es decir, las características de la educación y sus elementos motivacionales actuales institucionales, potencian la competencia como sentimiento específico en cada área de conocimiento o en cada acción realizada, y percibe al sujeto como tal, solo sí se implica en tareas de dificultad adecuada o si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado.

En el anterior sentido, se han planteado dos alternativas de motivación por competencia, la del reto óptimo; en donde las actividades deben tener un nivel de dificultad adecuado para que despierte el interés de un estudiante determinado, y la del ambiente social y familiar, en donde el estudiante muestra especial curiosidad por aquellas tareas en las que cree que sus acudientes, padres, profesores, amigos o hermanos mayores disfrutarán. También en este orden de ideas, el “feedback”, que le permita identificar errores cometidos, presentar la respuesta óptima y especificar las estrategias necesarias para evitar repetir el error, son elementos fundamentales de los factores contextuales que se visualizan en los procesos de orientación vocacional. (Miñano, 2011).

Si bien es cierto que entre autoeficacia y competencia hay variaciones positivas en el interés percibido por las actividades en los estudiantes, la primera que es de orden intrínseco, tiende ser menos significativa, respecto de las condiciones sociales y contextuales en la elección de actividades, siempre y cuando se corresponda a relaciones positivas con los padres, los compañeros y los profesores. Estas relaciones evidenciaron una clara influencia en la socialización de valores y en la elección de actividades, respecto de una percepción elevada de conexión y de apoyo emocional de los estudiantes con los padres y una unión positiva con indicadores psicológicos y conductuales adecuados.

Las conductas de los padres, el ambiente de casa, actividades propositivas y políticas flexibles, favorecen la motivación intrínseca desde variables extrínsecas, a diferencia de situaciones como cuestionar la utilidad del éxito académico o pedir explicaciones al profesor, que potencian directamente la motivación extrínseca. En este marco se sitúan las conclusiones presentadas con estudiantes de diferentes edades y de distintos niveles formativos. Los estudiantes motivados extrínsecamente mostraron mayor indefensión aprendida, superiores niveles de depresión y menor percepción de autovaloración. En un estudio con jóvenes de sexto a octavo grado de educación básica, fue la motivación intrínseca para el aprendizaje de las matemáticas o las lenguas, un predictor positivo del bienestar escolar, a diferencia de lo que sucedía con la motivación extrínseca. (González, 2007).

Lo anterior, denota la gran influencia de aspectos motivacionales extrínsecos sociales, en la capacidad de respuesta motivacional intrínseca de autoconcepto y autoeficacia. Por otro lado, frente a la interacción del estudiante con sus compañeros, se ha establecido que tiene mayor significancia ésta, entre los jóvenes de

12 a 18 años de edad. En donde a partir de análisis psico y sociométricos centrados en la posición global del joven y su popularidad en la clase, se ha determinado, la mayor o menor respuesta positiva al rendimiento académico.

De especial interés en estos análisis, se han encontrado algunos datos que apuntan a que existe una relación entre el estatus académico bajo y ciertas variables de riesgo para el abandono del colegio y para el fracaso escolar. En este sentido, se afirma que los amigos similares entre sí, también lo son en su rendimiento y en sus expectativas académicas. (Santoyo, 2010). Esas similitudes, son fruto de dos procesos grupales básicos y complementarios, selección y socialización, en donde las modalidades de interacción con los compañeros son: el intercambio de información, el modelo, el refuerzo de las normas y los valores grupales. (Ryan, 2002).

Respecto de la relación con profesores y compañeros, esto permitió a los estudiantes internalizar los valores y las reglas asumidas por ellos en las actividades que demuestran una interacción extrínseca e intrínseca. (Navarro, 2003). En la relación con los compañeros, el estudiante experimenta un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares significativos para él, y esto lo lleva probablemente a que responda de forma positiva ante una actividad u otra. Esta necesidad de relación y de apoyo emocional externo, es la más decisiva de cara a conseguir la internalización de conductas. Factores relacionados con la motivación extrínseca. No así, respecto de la motivación intrínseca, en donde son más importantes los aspectos relativos a la autoeficacia que a la competencia. (Ryan, 2002).

En el anterior sentido, un estudio realizado por Ryan en el año 2000, encontró que estudiantes regulados externamente, son los que menor esfuerzo están dispuestos a desplegar en sus actividades. Y por el contrario, la identificación con la actividad, suele asociarse a superiores niveles de esfuerzo, de implicación, de rendimiento, a menores tasas de deserción, mayor calidad en el aprendizaje y a mejores evaluaciones como a juicios por parte de los profesores.

Sin embargo, se debe destacar que el apoyo de los padres a la autonomía y al diálogo con sus hijos durante el momento crucial de la toma de decisión frente a la elección profesional al finalizar la secundaria, elevó la motivación intrínseca. Se evidencia que en el ámbito académico se produce un cambio evolutivo gradual, desde una motivación preferentemente intrínseca en los inicios de la escolaridad, hacia una orientación predominantemente extrínseca de regulación externa a partir de los primeros años de secundaria. Al parecer debido a que el estudiante aprende, que cuanto mejores sean las notas, más probabilidad tiene de ser recompensado por el producto de su esfuerzo y no por el interés en el aprendizaje. Así mismo, a que los cambios en el entorno escolar, a medida que progresan los estudiantes en el ambiente escolar, se vuelven más impersonales, formales, controladores y competitivos. (Ratelle, 2004).

Se debe fortalecer la idea entonces, que en la elección profesional, la motivación extrínseca e intrínseca, coexisten, y que un escenario significativo para la ponderación de estos, sería la construcción de proyectos integrales de orientación vocacional. Por ejemplo, cuando un estudiante tiene que leer un libro porque se lo manda el profesor, y al mismo tiempo disfruta de su lectura, evidencia la influencia de ambas motivaciones. Lo significativo aquí es la utilización prudente y apropiada de variables extrínsecas como valores, metas o recompensas, que pueden resultar totalmente adecuadas para incrementar el nivel de implicación del estudiante en su desarrollo cognitivo. Así mismo, aspectos extrínsecos del ambiente escolar, como el control de permanencia estudiantil, la ejecución de pruebas evaluativas o procedimientos

cognitivos, han disminuido notoriamente el interés por una actividad, favoreciendo en mayor medida la autonomía y la autodeterminación, que son aspectos de la motivación intrínseca.

Así, las políticas educativas en Latinoamérica y en Colombia particularmente, han llevado a que el interés académico pase de centrarse en los procesos, para hacerlo en los resultados y se de un mayor énfasis a la comparación social, que produce un mayor distanciamiento entre los contenidos curriculares y la realidad. Significa, que se está dando una mayor preponderancia a la percepción de los estudiantes por las notas, la competencia y las respuestas acertadas sin fundamento, tanto como a las comparaciones sociales, al control ejercido por el profesor, a la obtención de buenas notas y al éxito escolar, independiente de la verdadera estructuración cognitiva. Es decir, se valora menos la orientación general al aprendizaje en relación con la integración motivacional intrínseca-extrínseca y se potencia esta última respecto del rendimiento académico. (Ratelle, 2004).

Un estudiante en formación, debe afianzar sus habilidades y destrezas de estudio adquiridos a lo largo de sus años de educación, para posteriormente emplearlas en la elección profesional. Es deber de todos los responsables de la educación dedicar tiempo y esfuerzo suficiente para que a los estudiantes se les facilite la adquisición de estrategias básicas del estudio que contribuyan al desarrollo de una adecuada motivación y estrategias de aprendizaje, antes de que su rendimiento potencial se vea mermado por el desconocimiento o la falta de aplicación de dichas estrategias y motivaciones. Y en esto, la orientación vocacional tiene gran importancia.

Por esto, la orientación para la elección profesional es uno de los aspectos que ha venido teniendo mayor relevancia, no solo por lo descrito en el anterior párrafo, sino porque las políticas y decisiones administrativas de las instituciones educativas, buscan como objetivo, la identificación de factores relacionados a dicha elección, así como los mecanismos de asesoramiento para la misma y su relación con el rendimiento académico; esto lo sustenta la Teoría Social Cognitiva de las Carreras. Si bien es cierto, que los factores como la autoeficacia, los resultados y los esfuerzos, determinan la mayor preponderancia en la orientación vocacional, son los intereses y metas de logro, los factores que condicionan de manera eficaz una decisión en la elección profesional. (Cupani, 2006).

Teniendo en cuenta esto, la orientación vocacional debe tener como alternativa pedagógica, la profundización en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, así como en las motivaciones de los estudiantes e intenciones del profesorado que pudiera ser determinante en una adecuada elección profesional, así como una herramienta válida y fiable para reducir el fracaso escolar a este nivel educativo.

Por último, una sociedad que evoluciona rápidamente y cuyas necesidades van cambiando diariamente, tiene que luchar por una educación contextualizada, en donde las limitaciones y carencias, deban ser abordadas por intervenciones prácticas de los pilares de la educación (Estudiantes-Profesores-Padre-Instituciones) pueden ir tomando conciencia y mejoren de cara al contexto y su entorno. Así, cada estudiante debe convertirse desde su motivación intrínseca, en un gestor de su propio aprendizaje de forma crítica con capacidad de autorregulación y decisión, dependiendo de las demandas personales, institucionales y sociales, fruto de las variables motivacionales extrínsecas del ambiente en que se desenvuelve.

Referencias

- Barrera Martínez, Luz Angela. (2011). Género y Orientación Vocacional en la Educación Media. Bdigital.unal. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional. Colombia.
- Cano Celestino, María Alicia. (2008). Motivación y Elección de Carrera. Revista Mexicana de orientación educativa. Vol. (5). N° 13. AMPO San Luis Potosí. México.
- Cid, Sofía. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. Revista iberoamericana sobre calidad y cambio en educación. Vol. (6) N° 3.
- Cupani, Marcos y Pérez, Edgardo. (2006). Metas de Elección de Carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la auto eficacia y los rasgos de personalidad. Revista de Psicología y Ciencias afines. Vol. 23. Buenos Aires. Argentina.
- Gálvez Fernández, Ana María. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. Pensamiento Psicológico, Vol.2, N°6. Centro de Estimulación Integral – Cali. Colombia.
- Gaeta, Martha Leticia. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, n. 26. México, España.
- García Balcete, Francisco. (2003). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 1, España.
- García Calvo, Tomás. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Volumen IV, n° 12. Extremadura. España.
- González Fernández, Antonio. (2007). Modelos de motivación académica; Una visión panorámica. Revista electrónica de motivación y emoción. España.
- González Bello, Julio. (2008). La orientación profesional en América Latina. Debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. REMO, México.
- Jimenez Morales, María Isabel. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén, España
- Krumboltz, John. (2003). Conferencia central de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (IAEVG) Berna, Suiza.
- López Moreno, Jolman. (2012). Sobre el análisis de la Motivación y su relación con los Hábitos de Estudio en la disciplina de Matemática y su didáctica con las y los estudiantes de segundo año de magisterio en las escuelas normales de Metagalpa y Estelí durante el I semestre del curso escolar 2012. México.

- Miñano, Pablo. (2011) Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Cognitive and Motivational Variables in the Academic*. Revista de Psicodidáctica, 16(2). Universidad de Alicante.
- Naranjo, María Luisa. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia, en el ámbito educativo. *Revista Educativa* 33(2), Costa Rica.
- Navarro, Rubén Edel. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2.
- Padilla González, Laura Elena. (2008). La satisfacción con el trabajo académico: motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13, nº38. México.
- Pintrich, P., Schunk. (2006). D. H. *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S. (2004) *Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group based Approach*. *Journal of Educational Psychology*.
- Ryan, R. Deci, E. (2002). La Motivación Intrínseca y Extrínseca: Definiciones clásicas y nuevas direcciones. *Psicología de la Educación Contemporánea*.
- Santoyo-Velasco Carlos. (2010). Reflexiones conceptuales sobre la persistencia académica: aportaciones de un enfoque de síntesis. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

**LA ELECCIÓN PROFESIONAL Y LOS FACTORES MOTIVACIONALES INTRINSECOS,
EXTINSECOS Y SOCIALES QUE LA DETERMINAN.**

CAREER CHOICE AND MOTIVATIONAL FACTORS INTRINSIC EXTINSECOS AND SOCIAL
THAT DETERMINE IT.

GILDA CLARA MAESTRE BUITRAGO¹

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Universidad de Manizales-CINDE Medellín-Colombia
2015

¹ Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Administración de Instituciones Educativas, Psicóloga.

RESUMEN

A la hora de realizar una elección profesional la motivación cuenta con un papel determinante ya que influye directamente en el futuro y exitoso desempeño de los estudiantes, de alguna manera, como lo manifiesta Hernández (2001), el interés profesional responde a estímulos afectivos y profesionales que demuestra el sujeto en dicho momento de su vida a lo largo de sus estudios y por lo tanto de su formación en general. Es la elección profesional una de las decisiones más significativas en la vida de una persona, implicando en sí una reflexión y toma de disposiciones asertivas. Tal como lo expresa Guerra, (2007) al referirse al conflicto que genera esta situación; el miedo al fracaso, a la decepción propia y ajena, son muchas veces sentimientos habituales del joven preuniversitario que se convierten en fuente de ansiedad y estrés. Son múltiples los obstáculos que se presentan en el momento de la elección de una profesión, tales como la desmotivación, la inseguridad, la insatisfacción, el papel de los padres y docentes, los obstáculos económicos, se convierten cada uno de ellos en factores determinantes de la motivación para la elección profesional. En este sentido comenta Cerrizuela (2007) que ésta elección puede ser definida como el campo problemático del ser humano, ya que representa la elección de su hacer en términos de estudio o trabajo. Constituye un escenario en el que se entrecruzan la singularidad del sujeto y las variables de toda la organización social y productiva.

De Igual manera el reconocimiento los intereses personales en relación con las motivaciones, intrínseca, extrínseca y social proveen estrategias y aprendizajes aplicables al futuro profesional de los jóvenes en formación y a la articulación de políticas educativas en pro del desarrollo integral del sujeto.

PALABRAS CLAVE: Elección profesional, motivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, motivación social.

ABSTRACT

When making a professional choice motivation has a decisive role and directly influences the future and successful student performance, somehow, as evidenced Hernandez (2001), the professional interest responds to emotional stimuli and professionals showing the subject at that time of his life throughout their studies and therefore its formation in general. It is the professional choice one of the most significant decisions in the life of a person, involving self reflection and making assertive provisions. As it expressed Guerra (2007), referring to the conflict generated by this situation; fear of failure, disappointment own and others, are often common feelings of young pre-university become a source of anxiety and stress. Are many obstacles that arise at the time of choosing a profession, such as motivation, insecurity, dissatisfaction, the role of parents and teachers, economic obstacles, become each in determinants motivation for professional choice. In this sense says Cerrizuela (2007) that this choice can be defined as the problem area of the human being, as it represents the choice of doing in terms of study or work. It is a scenario in which the uniqueness of the subject and the variables of the entire social and productive organization intersect.

Similarly, the recognition of personal interests in relation to the motivations, intrinsic, extrinsic and social learning applicable strategies and provide professional future of young people in training and dissemination of educational policies for comprehensive development of the subject.

KEY WORDS

Professional choice, motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, social motivation.

INTRODUCCIÓN

La adecuada elección en la vocación universitaria y la permanencia en los primeros semestres en la educación superior, está determinada por múltiples factores que pueden incidir en la deserción profesional, ocasionando así mismo bajas notas (calificaciones), pérdida de asignaturas; viviendo diferentes escenarios que enfrenta el recién graduado al desconocer las motivaciones que lo pueden llevar a elegir una profesión determinada. Partiendo de este contexto el estudiantado podría predecir una serie de eventos que de alguna manera pueden influir en su posterior desempeño y en su realización profesional. Dicha situación ha sido estudiada por la UNESCO (2009) en diferentes países latinoamericanos, en donde se indica que existen altos niveles de deserción, pero es Colombia la que lidera estos índices con un 49% representado en los diferentes semestres de las carreras, pero más preocupante aún es que el 37%, éste representado en el primer semestre de los estudios superiores, independientemente de que el estudio elegido, sea técnico, tecnológico o profesional.

En este sentido El Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2009) reporta que en los últimos 8 años se han incrementado las oportunidades de acceso a la educación superior, en un 35%, no siendo este el mayor problema, sino la deserción, la cual reporta el Ministerio, está por debajo del promedio latinoamericano, pero que de todos modos está dispuesta a ser intervenida por las políticas nacionales, con el fin de disminuirla al 40% en 2010 y el 25% en 2019. En conjunto con la UNESCO, el MEN, se propone fortalecer políticas y articular acciones que propicien estas metas para administraciones futuras.

Los anteriores datos dan muestra de que existe una influencia directa entre el desacierto en la elección profesional, que a su vez puede estar determinada por la falta de orientación durante la formación secundaria y por el poco acompañamiento familiar, por desconocimiento, o bien por las circunstancias que rodean la estructura del sistema escolar colombiano.

Por estas razones se hace necesario repensar la estructura vocacional de las instituciones educativas desde la formación y la exploración de habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas de los estudiantes desde el comienzo de su escolarización, evitando los desaciertos generados en los últimos grados de escolaridad es decir 10° y 11°, donde los estudiantes se ven abocados a decidir de manera rápida y descontextualizada su futuro, generando dilemas emocionales en la toma de decisiones profesionales. En este sentido comenta Tapia (1997), que desde muy temprano, aun desde la escolaridad en la primaria, los estudiantes no muestran interés por los contenidos

escolares, ni muestran esfuerzos para poner en práctica capacidades que más tarde les permita reconocer caminos certeros de aprendizaje.

1. Intereses personales que generan aprendizajes significativos

Por encima de los datos, de las posibilidades de estudio o la necesidad de laborar; es importante preguntarse y determinar cuáles son aquellos aspectos fundamentales que debe tener el sistema educativo al plantear a los jóvenes la elección profesional, la cual marcará definitivamente sus proyectos de vida a través de un desempeño profesional; desde luego que si se pretende dar una orientación apropiada a los estudiantes es necesario partir del reconocimiento de las realidades que se mueven tanto dentro como fuera de su ser, como principales factores motivantes para la elección de determinado proyecto de vida en el ámbito profesional. Tal como lo menciona Contreras (2008) estos aspectos mal orientados, pueden originar una insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios.

Es relevante a la hora de tomar determinaciones, tener en cuenta aspectos tan significativos como los intereses personales, los cuales definen las preferencias por actividades o situaciones determinadas, así es posible dedicar mayor y mejor tiempo a aquellos asuntos que requieren de un carácter académico. Según González (2005) el interés está estrechamente relacionado con la adquisición de la información, conduciendo a la vez a aprendizajes significativos, los cuales posibilitaran procesos reflexivos dentro de las elecciones personales, ya que, es el estudiante quien debe decidir su futuro, apoyado en las figuras de autoridad representada en los docentes y padres de familia.

Los intereses personales permiten estrategias reflexivas como la autorregulación, la cual, provee al joven control sobre sus aprendizajes, tal como lo menciona Elvira (2012), en donde comenta que es una estrategia válida que le permite a los jóvenes incurrir en diferentes ambientes controlando y regulando la cognición, representa ésta una manera de enfrentar de forma constructiva los diferentes ajustes que implica el desarrollo personal.

2. Importancia de la motivación

Cuando se hace referencia a la motivación encontramos como punto de entrada una preocupación constante por parte de los alumnos, de los docentes, padres de familia e instituciones, que implica un reto permanente con el fin de reconocer que desean y que no desean aprender los estudiantes, como la manifiesta Rinaudo (1997), el desafío principal está en reconocer que contenidos y cuales situaciones representan un atractivo, al momento de ser incorporado a la mente de los estudiantes y reconociendo de cualquier manera que la motivación juega un papel significativo en el pensamiento del alumno, ya que un adecuado desempeño académico redundará en un apropiado desempeño profesional.

Ahora bien examinando a Pintrich (2003), quien da una visión panorámica desde el campo educativo y de la psicología, invitando a nuevos desarrollos desde la educación y la tecnología con el fin de garantizar mejores resultados a la hora de lograr un aprendizaje y de tener una visión más científica de la motivación y de los aspectos que la componen.

Hasta aquí hemos mencionado algunos de los aspectos teóricos que le dan sustento a la motivación, tanto en relación con lo biológico, lo social, lo desarrollista, con el fin de incentivar la profundización en este tema y de examinar, partiendo de estas teorías y de la reflexión en torno a las estrategias de acción propuestas como novedad para el ámbito educativo; continuación se puede hacer un abordaje específico en relación con el tema de la motivación intrínseca y su representación en el sujeto.

3. Motivación intrínseca para la elección profesional

Haciendo referencia a este componente de la motivación, se puede decir que de cualquier manera analiza un aspecto propositivo de la conducta del ser humano haciendo más énfasis en los móviles internos que posibilitan logros, ya que al estar interiorizada y reconocida en el ser, crea disposiciones cognitivas más reconocibles estando articuladas a la personalidad del sujeto, es decir, existen estructuras más amplias y afianzadas que movilizan de manera más contundente acciones en el ser, es así lo que cada persona puede experimentar al hacer lo que cree que esta dentro de sus ideas, de su deseo, de su anhelo, contrario al hacer lo que otros le dicen o intentan motivar.

La motivación intrínseca es aquella que parte del interior del individuo, es decir hacer algo por convicción propia, porque se quiere hacer, aunque contrario a esto y de acuerdo con los estudios realizados por Reiss (2006), respecto a la motivación intrínseca afirma que a pesar de las circunstancias es difícil encontrar evidencias comprobables de la existencia de la motivación intrínseca, lo que pone en paradigma su identificación, debido a su carácter netamente psicológico.

Para que la motivación intrínseca se lleve a cabo en el individuo es necesario partir de la aceptación de que la motivación está influenciada por unos deseos básicos que guían casi todos los comportamientos significativos, la que la actuación es motivada por el placer y el disfrute que genera la propia actividad, Moreno (2013). Entre estos deseos cabe mencionarse el poder, la dependencia, la curiosidad y la aceptación social. Todos ellos inciden de cierto modo a la hora que un estudiante defina su futuro profesional, ya que anhelan ser reconocidos y buscar una profesión que les de status y categoría dentro del entorno en el cual se desenvuelven, situación que puede desencadenar en frustración, si al final dichas expectativas no son satisfechas por la carrera que se eligió.

Estas motivaciones como lo menciona González (2005), de algún modo actúan de manera independiente a las creencias, aunque es posible que se puedan interpretar como creencias que se validan por pura satisfacción personal. A este nivel es posible decir que muchas personas han experimentado esta especie de impulso que se sobrepone a lo que genere a su alrededor y que están generados por las condiciones de vida y que le ha brindado su medio de formación.

De acuerdo con las afirmaciones de González, las motivaciones intrínsecas pueden diferenciarse en tres categorías principales a saber: motivación para conocer, motivación de logro, motivación para experimentar.

Desde este punto de vista se encuentran diferentes motivaciones, que de alguna manera marcan una pauta de comportamiento determinante en las diferentes elecciones del sujeto y que en cualquier circunstancia deben estar afianzadas en factores extrínsecos, ineludibles en la proyección de cada ser. Cuando el individuo se desempeña fundamentado con motivaciones intrínsecas se puede decir que éste realiza su proceso de cualificación por iniciativa propia, disfrutando de lo que aprende y por ende de lo que hace. Como lo refiere Garzón (2012) la actividad es intrínsecamente motivada, cuando la persona participa por decisiones propias, logrando actividades formativas, divertidas, interesantes, cautivantes y agradables.

4. Motivación extrínseca para la elección profesional.

La motivación extrínseca está representada en aquellos estímulos que vienen de fuera del individuo, es decir, que de alguna manera simbolizan una recompensa externa o del exterior como las notas (calificaciones), el dinero u objetos representados en regalos. Este tipo de recompensas significan una satisfacción inmediata, lo que podría tomarse como un tipo de condicionamiento, que por demás ofrece excelentes resultados inmediatos, pero no duraderos, como lo refiere López (2009), la única forma de estas personas hacer las cosas es “echando mano” de las recompensas, lo que complicara en un futuro su desempeño general.

Las personas que están acostumbradas a trabajar con este tipo de recompensas realizan todo tipo de tareas, aún sin el más mínimo interés en ellas, sólo pensando en la satisfacción, esta situación se ve agravada en el caso de los estudiantes, ya que responden a una nota (calificaciones) y no producen o garantizan un conocimiento permanente y significativo.

En este sentido Deci (2002), proponen cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Estas características de la motivación sirven como herramienta para reconocer en los jóvenes la influencia de diferentes aspectos en la elección de una carrera profesional determinada, casi que podría decirse que el reconocimiento y apropiación de estos aspectos permitiría a las instituciones y a las familias, brindar orientaciones de calidad para el futuro desempeño profesional de las personas que se encuentran en la transición hacia la educación terciaria.

Cano (2007), llama la atención sobre el poco cuidado que se ha prestado a la influencia de los aspectos motivacionales en la elección profesional dejando a un lado situaciones importantes y motivaciones duraderas, formadoras de intereses y conductas reflexivas, que podrían llevar a los estudiantes a la adquisición del desarrollo autónomo, leyendo en el contexto del desarrollo humano reflexiones que representan garantías laborales, sociales y personales como impulso para tomar decisiones trascendentales.

De acuerdo con lo manifestado por Reeve (1994) premiar la conducta obediente con incentivos atractivos es sólo un aspecto de la motivación extrínseca. Otra estrategia sería el uso de estímulos aversivo, es común entonces encontrarse con situaciones en las cuales los individuos realizan determinadas acciones no porque les genere placer, sino porque las recompensas obtenidas por dicho esfuerzo les permite alcanzar los medios para llevar a cabo aquellas que si son de su agrado. Esta situación debe tenerse cuenta dado que la orientación en la elección

vocacional ha de estar enmarcada en los estímulos que les pueda generar su futura elección, no solo para su bienestar, sino también para el beneficio de otros. Por esta razón es importante despertar el interés de los estudiantes mediante recompensas externas, pues es bien sabido que en la mayoría de las veces las motivaciones están determinadas por las recompensas externas, aunque a mediano y largo plazo este interés puede desaparecer.

En definitiva, lo recomendable para cualquier ámbito es estimular un crecimiento e interés de manera interna, es decir, estimular la motivación por hacer, por realizar, por experimentar, independientemente del fin que se persiga. La motivación intrínseca y la motivación extrínseca son muy diferentes entre sí, el deber de las instituciones educativas es completar y combinar ambas de tal forma que se realicen y se consigan los objetivos trazados de la manera más productiva y provechosa para los estudiantes que se aproximan a la elección profesional. Así lo confirma Compagnucci (2002), el acercamiento a la institución educativa, el contacto con sus actores y la cultura de la escuela juegan un papel fundamental en la significación y afirmación de la elección profesional de los alumnos y en la construcción de un rol social.

5. Motivación social.

El componente social de la motivación de los alumnos está construido desde diferentes ámbitos y contextos que la determinan y acompañan, como por ejemplo la familia, los docentes, la institución y los otros compañeros de clase. Como lo manifiesta Tapia (2005) el contexto social permite reconocer la ventajas y desventajas de lo que el medio ofrece profesional y laboralmente, lo que de alguna manera podría aumentar el interés para logros determinados, aunque se podrían interpretar como incentivos externos, ellos son útiles, contrario a lo que sería no tener ningún incentivo para alcanzar un logro determinado.

Para el contexto de la motivación social en la educación y futura elección profesional, se puede tener en cuenta la escuela como especial generador social de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, en la medida en que el grupo de pares genere espacios únicos de reconocimiento debido precisamente a esta carga de interacciones únicas a este nivel.

A un nivel más específico es importante hacer referencia al papel de la familia y la orientación de los docentes, que a través de sus expectativas, estilos educativos y modelos motivacionales (si es que existen), contribuyen con un influjo motivacional para el aprendizaje. En este aspecto González (2005), plantea que la motivación social va desde la expectativa del profesor, las consecuencias de esta expectativa, la interacción con el profesor y las consecuencias de las interacciones con el profesor.

Podría decirse que a nivel de la motivación social, los jóvenes se pueden ver sensiblemente afectados debido a la aplicación de un fenómeno psicológico, denominado profecía auto-cumplida, en la que el estudiante confirma sus expectativas en relación con el papel del docente, sin ser necesariamente parte de la realidad educativa. Así mismo en relación con la interacción entre el profesor y el alumno, queda establecido por González (2005), que sus relaciones condicionan de manera significativa la motivación en el estudiante, ya que se pueden identificar apegos, dependencias, desinterés, feed back, entre otros. A raíz de estas interacciones

se generan modelos motivacionales, que subyacen en la transformación interior que el joven realice de estas manifestaciones de interacción.

Desde aquí se puede resaltar el papel del docente, inicialmente como motivante social y posteriormente como indicador para realizar transiciones entre las motivaciones. El estudiante no es ajeno a estas posiciones personales de los docentes, dado que permanentemente vive en contacto directo o de manera indirecta con él, con sus conductas, marcando éstos desde un punto relevante el futuro personal y desempeño académico de los jóvenes a los cuales acompaña, determinando sus metas de aprendizaje desde los ámbitos en los cuales tiene injerencia.

Dentro de los determinantes de motivación social, los padres cumplen también un papel significativo, ya que debe existir un consenso de metas entre entornos, de modo que exista una conexión fuerte entre la escuela y el hogar, siendo los padres concedores de los logros y necesidades académicas de sus hijos, sin dejar a un lado la intención permanente de que sean los jóvenes, los que finalmente resuelvan sus problema académicos, dentro de la autonomía y autovaloración de sus conocimientos. González (2005) refiere que existe mayor sintonía entre la escuela y los estudiantes en la medida que padres y profesores tengan un conocimiento compartido y colaboren en la consecución de metas comunes.

Es por esta razón que la motivación social se centra en la conducta voluntaria, propositiva y dirigida a conseguir determinadas metas sociales.

La motivación social está determinada a su vez por la necesidad y al respecto Murray (1998) afirma que las necesidades tienen bases fisiológicas y están relacionadas con fuerzas químicas en el cerebro. Las necesidades pueden surgir tanto de los procesos internos como de los acontecimientos externos, pero todas las necesidades crean un estado de tensión en las personas, que si son satisfechas producen una reducción en la tensión. Un estudiante puede estar en capacidad para realizar una buena elección profesional cuando determine cuáles son las necesidades que lo incitan a querer estudiar determinada carrera y para ello es necesario ir trabajando paulatinamente en la orientación, reconociendo sus fortalezas y a la vez sus potencialidades y por ende cuándo adquiere la capacidad para entender las condiciones de su entorno y poder identificar cuáles son las prioridades en el mismo.

6. Elección profesional

Para lograr una elección profesional responsable la orientación profesional y la elección profesional, deben tener un mismo sentido que debe tener como resultado la formación de un excelente profesional, de tal manera que la elección profesional no sea la solución rápida a un problema urgente para el cual el sujeto no tuvo preparación previa. Lógicamente esta situación impone un reto a las instituciones educativas ya que la misión es que el joven vaya preparándose para la elección de la carrera a estudiar y que esta situación constituya un verdadero acto de autodeterminación. Así lo refiere al Compagnucci (2002) al mencionar el papel determinante de la escuela, como un imaginario social, donde se desvalora el papel del alumno sometiéndolo a múltiples tareas que se desvinculan de su labor educativa y que lo distancian de su misión de formación para el futuro profesional.

De acuerdo con Álvarez (1997), quien manifiesta que en todos los individuos el problema de la elección no se da con las mismas características. En algunos estudiantes la elección es rápida y segura sin mayor necesidad de deliberación debido a que este proceso ha sido llevado con acierto desde la escuela y la familia. Por el contrario en otros estudiantes este acto se torna lento, del cual solo pueden salir adelante con ayuda de expertos; existe también la posibilidad de que para otros el problema de la elección se torne en una situación conflictiva, lo cual podría ser un indicador de que el estudiante tiene un desarrollo personal pobre o mal cimentado.

Compartiendo los criterios de Aguirre (1996), se puede considerar que la orientación vocacional del estudiante, puede ser entendida como un proceso formativo y dinámico del ser humano que guarda una estrecha relación con la configuración y reestructuración de los contenidos psicológicos. La elección debe partir entonces de la motivación intrínseca del estudiante y la motivación extrínseca real que se logre determinar, de tal manera que no solo esté relacionada con lo atractivo de un determinado contenido para el estudiante por su novedad contextual, sino que también debe ser motivante desde el punto de vista de su utilidad en el futuro profesional y el desarrollo personal que éste permita, de modo que al apropiarse de un saber específico pueda sentirse pleno al reconocer que ha alcanzado una meta no sólo como profesional, sino también como persona

En Colombia existe un antecedente de orientación profesional, realizado en el año de 1932, según lo refiere Rodríguez (2006), en su artículo Desorientación Profesional, en donde una profesora Puertorriqueña lideró desde su laboratorio de psicología los estudios de orientación vocacional, pero fue solo en 1954, cuando el gobierno se preocupó por los numerosos fracasos en la elección por parte de los estudiantes de las carreras profesionales y creó algunos institutos psicológicos con el fin de articular proyectos de orientación vocacional, bajo el decreto 3457, de igual manera comenta el autor, que en la actualidad se encuentran estudiantes que al llegar a la universidad ya habían pasado hasta por 6 carreras anteriormente y que la principal razón sigue siendo la misma de una década atrás, la falta de orientación vocacional y por tanto profesional.

Son significativas las satisfacciones que puede experimentar un joven que ha tomado una adecuada elección profesional, pero contrariamente, representa una gran carga para aquel que no hace una elección adecuada, al tener que experimentar sensaciones de frustración, intranquilidad, negativismo y hasta depresión. Existen múltiples factores que se pueden vincular con esta falta de orientación escolar, como por ejemplo la ausencia de orientación que deben brindar los colegios, la falta de compromiso de las familias, la falta de acompañamiento personal, que finalmente redundan en la falta de motivación con el conocido resultado de frustración y deserción. En este sentido Rodríguez (2006), manifiesta: “Es importante resaltar que la orientación vocacional no es una actividad ocasional o de última hora, sino un proceso que involucra un seguimiento del estudiante durante varios años, lejos de centrarse solamente en calificaciones obtenidas en test vocacionales o exámenes psicotécnicos, aplicados pocos meses antes de enfrentar otros contextos académicos.”

La revista Pedagógica Universitaria de la Universidad de la Habana, destaca diferentes enfoques acerca de la orientación vocacional que están directamente vinculados con la motivación para la elección profesional, tales como: teorías factorialistas, teorías psicodinámicas, teorías evolucionistas. Por otro lado, se encuentra el enfoque cultural del desarrollo humano, que

articula y explica la elección profesional a través de múltiples factores de cada una de las anteriores teorías, considerando la importancia del desarrollo humano, de la psiquis, de la naturaleza, la historia y la cultura, enmarcados en los determinantes sociales que brindan respaldo a las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y sociales que se han venido trabajando.

Al margen de las teorías y de los enfoques, es innegable que la orientación vocacional debe representar para todas las instituciones un proceso continuo de ayuda al estudiante y a su familia, con el fin de lograr de manera evidente el desarrollo de potencialidades cognitivas y motivacionales, que le permitan al joven comprometerse con un proyecto de vida bien orientado y realizable, en el que se cuente con la participación efectiva de las personas y entidades que lo rodean. Así lo referencia Jenschke (2004) al comentar que la transición de la escuela al trabajo determina las posibilidades con las que cuenta una persona para escapar de la pobreza y abrir perspectivas positivas de vida a futuro, por lo tanto la mejor forma de apoyarlo es a través de la orientación hacia una carrera.

Guerra (2007), manifiesta que en la orientación profesional “es un reto trascender a los sistemas informativos, con el fin de propiciar la participación de un alumno activo, consiente, informado, con posibilidades de expresión, no sólo para la elección profesional, sino también en su trayecto vital, con el fin de establecer interrelaciones entre la actualidad del joven y su pasado, como preparación para el futuro”, es importante tener claro que la elección profesional no representa un evento fortuito, sino que está vinculado a tendencias e indicadores que se van desarrollando desde la niñez.

Desde el ámbito social existe la necesidad latente en relación con la orientación profesional y vocacional, debido a la influencia directa que éstas tienen en el mercado laboral de la región, los profesionales de la época se ven enfrentados a retos cada vez más significativos que deben articularse de manera consiente con las nuevas tecnologías y más aún con la globalización, que de alguna manera invita a las instituciones educativas a repensar su papel como potenciadores laborales, a través de la articulación de sus programas en la transición entre la escuela secundaria y terciaria y de la orientación profesional que se evidencia cada día más necesaria. Así lo manifiesta Iriarte (2004), al referirse a los nuevos retos sociales y laborales, ya que se están modificando las estructuras y las jerarquías laborales, que obliga a nuevas competencias laborales, exigen mejores desempeños individuales, organizacionales, conceptuales y sociales demandando jóvenes con grandes capacidades de abstracción y conceptualización, para resolver problemas grupales y que además tengan la capacidad de interactuar efectivamente con sus colaboradores; esto sin duda invita a generar cambios desde el ámbito educativo y más específicamente desde la orientación profesional, razón por la cual es importante generar transformaciones en los paradigmas. La invitación que hace la sociedad actual es a generar cambios educativos, con modelos de formación que posibiliten la adquisición de estrategias para la vida, en la toma de decisiones y resolución de problemas, de carácter interno y externos, significados a través del conocimiento e identificación de motivaciones, de modo que el joven que se encuentra en esta transición, le apueste a algo más que encontrar un trabajo, sino que genere y potencie nuevos espacios investigativos que le permitan vincularse socialmente de manera significativa en los ámbitos tanto familiar como estudiantil, siendo un ciudadano crítico y

activo, artífice de su autodesarrollo y del espacio comunitario en el que se desempeña. Parafraseando a Iriarte (2004. P.21):

“La orientación profesional incluye el reconocimiento de metas personales, aspiraciones, intereses, capacidades y valores; el conocimiento sobre la oferta educativa y laboral, pero también el desarrollo de proyectos personales de vida, el aprendizaje de la elección y de la toma de decisiones de manera responsable y autónoma y la comprensión del desarrollo profesional como un proceso de toda la vida y más abarcador que la mera elección de un curso académico o de un trabajo remunerado”.

CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas por diferentes autores, han permitido plasmar un análisis informativo y formativo en lo relacionado con los factores que se deben trabajar para que los estudiantes pueden llegar a la realización de una elección acertada de su carrera, se puede afirmar que la familia constituye la primera institución educativa y el principal agente de influencia frente al proceso de orientación profesional, por esta razón es importante ofrecer orientación desde la escuela no sólo a los estudiantes, sino también a la familia para que comprendan cómo orientar a los hijos desde edades tempranas hacia el futuro profesional y a la vez puedan determinar cuáles aspectos son necesarios para decidir la profesión a estudiar de manera más objetiva, contemplando aspectos basados en decisiones más responsables en cuanto a la indagación de las características del perfil académico y profesional de la carrera que se piensa elegir, partiendo de la corresponsabilidad que ésta tenga con las capacidades y motivaciones personales.

La función de los docentes en la orientación vocacional es de trascendental importancia, ya que puede valorar con objetividad si las expectativas del joven son acordes a las potencialidades reales para el estudio de determinada profesión. Así mismo el docente puede contribuir para que los estudiantes se relacionen de manera notoria con el abanico de ofertas profesionales que tiene el entorno, reconociendo las fuentes de trabajo y la construcción del conocimiento relacionado con la importancia social de las mismas. Esta función representa una aproximación a las necesidades educativas de los estudiantes, acercándose también a su quehacer formativo y educativo, tratando de buscar la ayuda especializada para fortalecer el tema, así como la capacitación a través de las modalidades del postgrado que contribuyan al crecimiento como docente.

Ahora bien desde las políticas educativas, se espera a parte de un mayor fomento a la educación, un tratamiento serio frente a la identificación de los factores de deserción escolar, enmarcados en la falta de formación, de conocimiento o de orientación vocacional, los cuales permiten identificar motivantes efectivos ante esta problemática. Los espacios de reflexión comunitarios en las instituciones de educación secundaria y terciaria, son los estamentos convocados para orientar la investigación y la aplicación de planes y proyectos en relación con la orientación vocacional.

Hemos identificado un reto importante que compromete a las instancias educativas a abordar y hacer seguimiento con seriedad y proyección efectiva en pro de un mejor desarrollo humano y realización personal de aquellos jóvenes que están próximos a ingresar a la universidad, así mismo se tiene la gran expectativa de lograr interferir de la mejor manera en los aspectos educativos que comprometen los temas tratados.

- Aguirre Baztán, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Alfa omega Grupo Editor.
- Álvarez, Zayas C. M. (1997). *La motivación: una orientación para su estudio*. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y educación.
- Cerrizuela, R. M. (2007) *Adolescentes en contextos críticos: obstáculos y posibilidades en orientación vocacional*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Compagnucci, E y Cardós P. (2002). *El adolescente frente al conocimiento*. Orientación y sociedad. V 3. La plata
- Cano Celestino, M. A. (2007). *Motivación y Elección de Carrera. Maestría en Psicología con acentuación en Orientación Educativa por la UASLP*. Delegación San Luis Potosí, México.
- Contreras, K. Cabello, C. (2008) *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes Universitarios de Barranquilla* (Colombia). *Psicología del caribe* N° 22
- Deci, E., T. y Ryan, R. M. (2002). *Self-determined teaching: opportunitis and obstacles*.
En J.L. Bess (ed) *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.
- Elvira – Valdés, M.A. & Pujol, L. (2012). *Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1)
- Garzon, C. Sanz, S. (2012). *La motivación y su aplicación en el aprendizaje*. Trabajo de proyecto de grado. Universidad ICESI. Cali
- Grañeras, M. (2009) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de educación, política y deporte. España
- González Fernández. (2005) *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones pirámide.
- Guerra, R. L. M: (2007). *La elección profesional: momento de particular importancia en el desarrollo humano*. *Revista electrónica de la unión latinoamericana de entidades de Psicología* (11)

- Guerra Rubio, L. M. Simón Brito, O. Hidalgo, A. Abellé. S. (2010). *La orientación Profesional hacia las carreras de Educación Superior: Alternativas metodológicas*. Centro Azúcar 37(1): 64-98, enero-marzo, 2010 Autoras: Santa Clara. 2010
- Hernández Franco, V. (2001) *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria*. Universidad Complutense de Madrid facultad de educación y diagnóstico en educación. Madrid
Departamento de Métodos de Investigación.
- Holland, J. L. (1975) *Técnicas de elección profesional*. México. Trillas
- Iriarte Redin, C. (2004) *Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera*. 21 ese n°7 2004 ebq07. Universidad de Navarra ciriarte@unav.es 2004 by servicio de publicaciones de la universidad de Navarra, issn: 1578-7001 *estudios sobre educación*, 2004, 7, 21
- Jenschke, B. (2004) *Orientación para la carrera: Desafíos para el nuevo siglo, una Perspectiva internacional*. Orientación y sociedad. V 4
- López, Francisco (2009) *La motivación en nuestras aulas*. Innovación y experiencias Educativas. Enero N° 14
- Martínez, E. (2005) *La motivación en el aprendizaje*. Revista digital de educación. www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.ht
- Moreno, J. y Huéscar, E. (2013) *Relaciones del feed Back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física*. Anales de la psicología. V 29 N° 1. España
- Navarrete, Belén (2009) *Motivación, motivación en el aprendizaje, acción Motivacional del profesor en el aula*. Revista Innovación y experiencias educativas. N 15
- MEN (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Métodos de seguimiento Diagnóstico y elementos de prevención. Revolución educativa Colombia Aprende. Ministerio de educación Nacional.
- Murray. (1998). *Psicología de la educación*. España Mc Graw Hill
- Pintrich. Paul R. (2003) *A motivational science perspective on the role of student Motivation in learning and teaching context*. University of Michigan Journal of educational psychology. V. 95 N° 4
- Rinuado, María C., De La Barrera, María L. (1997) *Motivación para el aprendizaje en alumnos Universitarios*. Revista electrónica de motivación y emoción. V. IX. N° 22
- Rodríguez Gama, A. (2006). *Desorientación profesional en Colombia*. Revista n° 97 de 2006
- Stoner, James; Freeman, R. (1996). *La motivación: combinación de procesos*. Editorial Pearson. México, 1996.

Tapia, Jesús A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*

Proyecto editorial ADEBE. España

Tapia, Jesús A. (2005) *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*
Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Ministerio de Educación y
ciencia.

UNESCO (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. P. 74