

Motivos y metas en la elección de carrera universitaria: un estudio comparativo en función del género y de los estudios cursados.

Motives and goals in Career Counseling: a comparative study depending on the gender and the level of studies.

Autores: M^a de los Ángeles Rodríguez Ramírez y Manuel G. Jiménez Torres. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada.

Resumen

Esta investigación estudia la influencia de los motivos de poder, superación de problemas personales, logro, afiliación y motivación extrínseca en la elección de carrera universitaria.

También se analiza si existen diferencias en los motivos anteriores dependiendo del género y del nivel de estudios. Además se comprueba si hay correlación entre las distintas variables y si la motivación extrínseca puede ser explicada en función de las motivaciones de logro, poder y afiliación.

Asimismo se ha estudiado el grado de cumplimiento de expectativas del alumnado universitario y se han hecho comparaciones entre las motivaciones anteriores para determinar la importancia de unos motivos frente a otros.

Para recoger los datos se ha hecho uso de una versión adaptada del cuestionario MOPI (Cuestionario de motivación psicológica). Los participantes han sido 326 estudiantes de Enseñanzas Medias y Universidad.

Los resultados manifiestan la necesidad de incluir programas de orientación educativa desde la Enseñanza Media.

Palabras clave: poder, problemas, afiliación, logro, extrínseca, expectativas.

This research studies the influence of the motives of power, overcoming personal problems, achievement, affiliation and extrinsic motivation in career counseling. It also examines if there are differences between these motivations depending on the gender and educational level. Also check the correlation between the different variables and if extrinsic motivation can be explained in terms of the motivations of achievement, power and affiliation.

In addition we have studied the degree of compliance with expectations of university students and we made comparisons between these reasons in order to determine the importance of motifs over others.

To collect the data we have used an adapted version of the MOPI questionnaire (psychological motivation Questionnaire). The participants were 326 students of Secondary Education and University.

The results demonstrate the importance to include educational programs from High School.

Key words: power, problems, affiliation, achievement, extrinsic, expectations.

1. Introducción

La elección académico-profesional ocurre formalmente en la etapa que corresponde a la adolescencia (12-16 años). Como en todo proceso de toma de decisiones, surgen cuestiones, incertidumbres y conflictos internos que están influenciados a su vez por agentes externos como la familia o el medio.

Las elecciones que hace el individuo durante su período de formación son determinantes para el transcurso de su vida. Tales elecciones favorecen el desarrollo de distintas competencias, intereses y preferencias a la vez que establecen límites en las alternativas que en un futuro la persona pueda considerar. Por ello se dedican muchos esfuerzos al estudio y comprensión de los fenómenos relacionados con las elecciones en el campo vocacional (Fretz, 1982; Heppner, 1978) . Es por esto que en la actualidad existe lo que se conoce como orientación para la elección de carrera (*career counseling*) cuyo objetivo es el asesoramiento a personas que deben realizar una elección académica o laboral.

2. Fundamentación teórica

Una premisa básica en consejería vocacional es que la motivación más importante para la elección de carrera es el deseo de la persona por desarrollar un trabajo que le sea intrínsecamente interesante y satisfactorio y que le permita el uso de sus estilos, funciones y actitudes preferidas, con relativamente poca necesidad de usar procesos menos preferidos. Por esta razón, las personas tienden a elegir aquellas actividades en las que se sienten notablemente más hábiles y a rechazar aquéllas para las cuales se consideran más incapaces.

La Teoría Social Cognitiva de las carreras (Lent, Brown y Hackett, 1994) representa un notable esfuerzo de integración de diferentes modelos y tiene en cuenta que el ser humano es capaz de seleccionar o eliminar actividades futuras por medio de sus propios mecanismos cognitivos. Esta teoría asume que el nivel óptimo en las creencias de autoeficacia es aquél que excede mínimamente al nivel de habilidad real del individuo, ya que alerta al mismo a enfrentarse a actividades desafiantes que favorecen el desarrollo de la autoeficacia, ayudándolo a perseverar frente a las dificultades y a tolerar los problemas que puedan presentársele en el camino (Bandura, 1987).

El carácter multidimensional de la conducta motivacional se refleja en la diversidad de factores que condicionan la elección académico-profesional.

Existen distintas clasificaciones de dichos factores y entre las más representativas citaremos la clasificación que realizan autores como Crites (1974), que establece relaciones de elección vocacional con variables de estímulo como la cultura, comunidad y el ambiente más

inmediato de la persona, variables orgánicas, variables de respuesta como las aptitudes, e intereses, la personalidad y otras variables teóricas.

Super (1975,1983) considera la elección vocacional como un proceso evolutivo en el que intervienen el concepto de sí mismo, la madurez vocacional, las etapas de la vida profesional y el modelo de carrera.

Otros autores establecen su clasificación según las actitudes e intereses profesionales del sujeto y su personalidad, Osipow (1987) o, como en el caso de la clasificación establecida por Castaño (1983) que distingue los siguientes determinantes en la elección vocacional, situaciones naturales y sociales, la personalidad individual del sujeto, su experiencia y las probabilidades de éxito subjetiva, objetiva y aleatoria.

En un intento de unir la mayoría de estas variables, Latiesa (1987) propone un Modelo de Demanda de Educación en el que considera que la elección que efectúa un joven al terminar la educación media, está determinada por las anticipaciones que hace sobre sus oportunidades de éxito académico, por las posibilidades de inserción profesional y por sus propios gustos personales y que además esa decisión está condicionada por las limitaciones contextuales de la oferta de plazas y limitaciones escolares y sociales. Los factores que tiene en cuenta en su modelo esta autora son por una parte las evaluaciones laborales (posibilidades de empleo y prestigio), las pedagógicas (posibilidad de éxito académico) y los gustos personales y por otra, los condicionamientos contextuales (oferta de plazas, alumnos rechazados) o individuales (escolares: trayectoria académica anterior, sociales: origen social y cultural, condiciones objetivas: trabajo y su búsqueda).

La familia es otro de los factores que puede imponer opciones profesionales no siempre acordes con las motivaciones de los jóvenes (Llamazares, 2006). Entre los factores familiares los más importantes son el nivel de educación de los padres, el tipo de profesión de los mismos y el número de hermanos. El mayor o menor nivel cultural que rodea al adolescente ejerce un estímulo en la demanda (González, 2005).

Cuando el estudiante se enfrenta a la elección de carrera, hay que pensar en cuáles son los motivos que le llevarán a escoger una determinada titulación y cuáles son las metas que el alumno espera satisfacer. Las metas de logro, como es el apreciar el resultado de su esfuerzo, superar un reto, las metas de afiliación, que se basan en la creación y mantenimiento de vínculos, ayuda a los demás, hacer nuevos amigos, ser una persona solidaria, metas de poder o de influencia sobre las personas, que le permitan ser un líder o acceder a una posición dominante, metas de superación de problemas afectivos y metas de motivación extrínseca (padres, amigos) (Gámez y Marrero, 2003).

También existen estudios correlacionales de variables de personalidad que permiten comprender, explicar y proyectar aspectos específicos del comportamiento, tales como preferencias y toma de decisiones, relacionados con la elección de carrera. Entre las teorías de la personalidad, cuya aplicación es potencialmente amplia en consejería vocacional y laboral, destaca la Teoría Psicoepistemológica (Royce, 1974; Royce y Powell, 1983), y la Teoría de Tipos Psicológicos de Jung (Jung, 1967; 1971) las cuales intentan sistematizar el conocimiento sobre diferencias individuales. Estas investigaciones, han pretendido verificar las posibles relaciones entre los estilos psicoepistemológicos, las funciones básicas de personalidad y las características de la carrera elegida e intentar contribuir a la especificidad y eficacia del trabajo del orientador y del psicólogo en el área de consejería de carrera.

Asimismo, la autoeficacia o juicio que cada persona hace sobre sus propias capacidades y sobre los niveles de rendimiento que puede llegar a alcanzar (Bandura, 1997) afecta directamente a la elección de actividades. Frecuentemente es relacionada con el rendimiento académico y con otros constructos motivacionales (Schunk, 1991; Pajares, 1997), y es considerada como el mediador cognitivo entre habilidades, intereses, logros de ejecución anterior y rendimiento (Pajares y Valiante, 1999). Está demostrado que unas creencias fuertes de autoeficacia se relacionan con unos intereses fuertes por un área de carrera dada (Olaz, 2003; Zeldin, 2000).

La relación entre autoeficacia y habilidades reales no es directa. La autoeficacia se refiere a la percepción que la persona tiene sobre sus propias habilidades y no a las habilidades que objetivamente posee por lo que a menudo nos encontramos con individuos que subestiman o sobreestiman su potencial. Una autoeficacia altamente sobreestimada enfrenta al individuo a mayores posibilidades de fracaso y una tendencia pesimista de autoeficacia puede llevar a la persona a evitar actividades para las cuales es altamente capaz (Lent, Brown y Hackett; 1994). Las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información que aportan cuatro factores: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado fisiológico. El primero de ellos, constituye la fuente de información más importante y se basa en experiencias de dominio real (Bandura, 1987) y en el hecho de que el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas mientras que, los fracasos repetidos las disminuyen. La experiencia vicaria, señala cómo es posible que viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que él mismo posee las capacidades suficientes como para desempeñar la tarea con el mismo éxito. Esta fuente de autoeficacia, involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros (Pajares, 1997) y adquiere especial relevancia en los casos en

los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea. La persuasión verbal es otra importante fuente, sobre todo en las personas que ya poseen un alto grado de autoeficacia y que necesitan solamente un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. Como último factor señalábamos el estado fisiológico. Los múltiples indicadores de activación autonómica, pueden ser identificados por el individuo como señales de su propia ineptitud o como indicadores de un bajo rendimiento.

La interpretación de la información aportada por las cuatro fuentes de autoeficacia, estará determinada por cómo sea cognitivamente procesada por el individuo y por la disposición afectiva de la persona (Lent, Brown y Hackett, 1994).

En relación con la autoeficacia, aparecen diferencias asociadas al género debido a las diferentes formas en las que hombres y mujeres experimentan las cuatro fuentes de autoeficacia. Aunque a mayoría de los estudios realizados en este campo coinciden en señalar a los logros de ejecución como la fuente de autoeficacia más importante (Zeldin, 2000), algunos investigadores han demostrado que la persuasión verbal y la experiencia vicaria tenían en las mujeres mayor importancia frente a las otras fuentes de autoeficacia (López y Lent, 1992; López, Lent, Brown y Gore, 1997).

Otro factor que afecta a la toma de decisiones en la elección de carrera es el autoconcepto. Consiste en una visión de uno mismo, una composición de autoimágenes que el sujeto tiene de sí mismo (Bandura, 1987). El autoconcepto es un juicio global que revela cuán positiva o negativamente las personas se ven a sí mismas en un área determinada mientras que la autoeficacia establece un juicio acerca de las propias capacidades del individuo para realizar tareas específicas, por lo que puede variar en función de la actividad, de la dificultad y de las circunstancias.

En estudios de motivación académica, el autoconcepto es asociado generalmente a un nivel de dominio en la tarea mientras que las creencias de autoeficacia son medidas a un nivel de tarea específica.

El autoconcepto incluye juicios de autovalía que van a depender del valor que la cultura del individuo otorgue a las capacidades que éste posea (Pajares, 1997). La relación entre juicios de autovalía y autoeficacia no es uniforme, un individuo puede considerarse eficaz para una actividad de la cual no deriva autoaprecio o juzgarse incapaz para una actividad sin que disminuya su autoestima. Bandura (1987), afirma que las personas tienden a cultivar su autoeficacia en aquellas actividades que le brindan sensación de autovalía.

El género es una variable recurrente en el estudio de la elección vocacional. Ya desde los primeros años de edad los niños incorporan creencias diferenciales asociadas con los géneros, en las cuales se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, les gusta construir cosas y jugar con juegos mecánicos, a la vez que están más interesados en tareas relacionadas con las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología y que las niñas son más cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, emotivas e interesadas por tareas relacionadas con la danza, la lectura y escritura y las relaciones interpersonales. Estas creencias estereotipadas son estructuras o esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de los miembros de un sexo en particular y, como señalan Pajares y Valiante (1999) son otra de las variables que tienen un peso importante en la elección de carrera. Varios estudios han puesto de manifiesto que las preferencias profesionales de los alumnos estaban influenciadas por los estereotipos. Otros autores observaron como las chicas que oyen historias sobre mujeres en ocupaciones no tradicionales muestran una más clara tendencia a elegir trabajos no tradicionales que aquellas que oyen cuentos en los que las mujeres desempeñan roles tradicionales (Ashby y WittInaier, 1978).

Los estereotipos familiares y sociales se traducen también en la resistencia de las mujeres hacia elecciones tradicionalmente masculinas, por creer que tendrán una baja probabilidad de inserción laboral dada la discriminación existente en el mundo del trabajo. En consecuencia, las alumnas experimentan una situación desmotivadora que conlleva a un substrato motivacional menor, un mayor miedo al fracaso, inseguridad en ellas mismas por creer que carecen de cualidades específicas para ciertos estudios y trabajos, llegando a una inhibición ante carreras más largas o más difíciles, que requieren una mayor dedicación y entrando en conflicto con el temor a tener que abandonar lo afectivo (Ferrer y Sánchez, 1995).

Es notorio constatar que a la hora de la elección de estudios y profesiones todavía perduran los estereotipos socialmente vigentes sobre lo que se considera propio o impropio en la mujer. La influencia de estos esquemas perceptuales incide directamente en las mujeres que han de optar por una u otra posibilidad y también determina que el mundo del trabajo siga discriminando a las mujeres (Borja, Fortuny y Pujol, 1991).

Por otra parte, otras investigaciones se han preguntado acerca de qué es lo que motiva a la gente, por qué las personas se deciden por unas cosas u otras. La respuesta depende de si nos centramos en un comportamiento inmediato o en algo más general y a largo plazo.

Cada comportamiento que emplea una persona para producir un resultado tiene una intención asociada. Las intenciones manifestadas por las personas han sido consideradas como predictores excelentes de sus comportamientos inmediatos (Ajzen y Fishbein, 1997) pero no

es probable que las intenciones manifiestas estén relacionadas con las acciones que se vayan a llevar a cabo en un futuro más lejano. Según esto, se rechaza la idea de que intenciones y motivos sean lo mismo. Algunas de las teorías que intentan responder a esta cuestión.

El hedonismo psicológico considera que la motivación está centrada en la búsqueda de placer y en la evitación del dolor. Sin embargo, la gente participa diariamente en actividades que le acarrearán dificultades y dolor en lugar de placer, o realiza actividades que aborrece. Se podría aceptar la importancia del hedonismo pero sin dejar de pensar en que es necesario un análisis más exhaustivo de la motivación humana y de las fuentes de recompensas y castigos psicológicos.

Otros autores conciben la motivación como algo relacionado con estados internos que mueven al organismo a poner en marcha la acción dirigida a un objetivo (Freud, 1948).

Al contrario de la creencia de Freud, que remarcaba en la importancia de un pequeño número de motivos básicos, Murray (1938) defendía que solo se puede comprender el comportamiento humano recurriendo a un amplio número de motivos. Pensaba que clasificando y valorando los motivos de cada persona junto con otras variables cognitivas y afectivas, sería posible determinar un cuadro completo de la personalidad del individuo.

Durante los últimos cuarenta años, David McClelland y John Atkinson han continuado la investigación sobre un subgrupo de las necesidades descritas por Murray: la necesidad de logro, la de poder y la necesidad de afiliación. Para entenderlo se debe comprender el concepto de incentivo. Cada necesidad o motivo se define por los incentivos que lo satisfacen o por los acontecimientos que incrementan el afecto positivo o disminuyen el afecto negativo. La existencia de un incentivo se deduce del afecto que lo acompaña.

A veces la relación entre motivos e incentivos es clara, por ejemplo el incentivo para la necesidad de comida es la comida pero sin embargo para motivos sociales complejos como el logro, el poder o la afiliación, los incentivos que los satisfacen no son siempre tan obvios.

McClelland (1985), afirma de forma teórica que el incentivo elemental de la necesidad de logro es hacer algo mejor y señala que las personas muchas veces mejoran por una serie de razones que tienen que ver con diferentes incentivos y con distintos motivos (agradar a los demás, tener mejor imagen de sí mismos, acabar un trabajo rápidamente para poder dedicar más tiempo al ocio, etc.)

Si nos preguntamos por qué una persona busca causar impacto en los demás, según McClelland (1985), la razón es experimentar sentimientos de poder. Las personas con un poderoso motivo de poder experimentan afectividad positiva cuando sienten que pueden causar impacto en los demás.

Los motivos de afiliación representan el deseo de la persona de crear y mantener relaciones positivas con los demás y también aparece la tendencia de evitar conflictos interpersonales (McClelland, 1985). Este motivo puede llevar a los individuos a ser especialmente sensibles en cuestiones interpersonales y esa preocupación puede interferir a veces en otros objetivos. Además las personas con gran tendencia a la motivación de afiliación no suelen ser especialmente populares dado que su ansiedad por el rechazo puede no ser bien recibida por los demás.

En base a todo esto, se puede afirmar que en realidad aún no existe una respuesta empíricamente probada que responda a la pregunta de qué es lo que motiva a la gente.

3. Diseño de la investigación

Participantes

El número total de sujetos que participaron en la investigación fue 326. El 49,1% (160) de ellos son hombres y 166 (50,9%) son mujeres. Se ha trabajado con una muestra de alumnado de Instituto que constituye un 82,9% de la muestra completa y con una población de alumnos universitarios que representa el 17,1% del total. La distribución por estudios y género se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de estudios según frecuencias y género

Estudios	Frecuencia	%	Hombres	Mujeres
4º de ESO	83	25,5	41	42
1º Bach. Ciencias Salud	26	8,0	7	19
1º Bach. C. Ingeniería	24	7,4	16	8
1º Bach. C.Sociales	78	23,9	47	31
2º Bach. C. de la Salud	21	6,4	8	13
2º Bach. C. ingeniería	7	2,2	5	2
2º Bach. C. Sociales	27	8,3	12	15
2º Bach. Humanidades	4	1,2	0	4
Psicología	4	1,2	0	4
Medicina	13	4,0	3	10
Enfermería	12	3,7	6	6

Arquitectura	6	1,8	5	1
Telecomunicaciones	10	3,1	2	8
Física	11	3,4	8	3

Tanto a nivel Instituto como a nivel Universitario, vuelve a quedar demostrado que los estudios relacionados con las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales son los más escogidos por las chicas, por el contrario de lo que sucede con estudios de las ramas de Ciencias o Ciencias Ingeniería (Tabla 1).

Instrumento

Se ha utilizado una versión adaptada del cuestionario de *Motivación Personal* (MOPI) de Gámez y Marrero (2000), que consta de 45 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert que van desde 1 hasta 6. Cada ítem expresa una afirmación que continúa la frase “*He elegido esta carrera porque.....*” donde se van rastreando diferentes temas relacionados con metas y motivo de logro, poder, afiliación, superación de problemas personales, búsqueda de conocimientos y motivación extrínseca.

El cuestionario adaptado se ha pasado a una muestra piloto de 30 estudiantes y se ha sometido a la supervisión de expertos para demostrar la validez del mismo.

Procedimiento

En los estudios de Instituto el instrumento fue administrado en formato papel y en una única sesión durante la jornada lectiva. Las pruebas fueron pasadas de forma colectiva en cada curso. Se solicitó a los participantes su colaboración de manera anónima y voluntaria para participar en un estudio que pretendía evaluar sus motivaciones para la elección de carrera.

Para pasar el instrumento en las distintas titulaciones universitarias se trabajó con una versión ONLINE del cuestionario MOPI.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows. Previamente se han llevado a cabo análisis preliminares y exploratorios para conocer las características de los datos. Habiendo obtenido que se cumple el criterio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov $p > 0,05$), hemos optado por utilizar pruebas paramétricas en los análisis estadísticos. El nivel de significación para todos los análisis se fijó en $p < 0,05$.

Se han llevado a cabo análisis descriptivos, inferenciales, correlacionales y de regresión. Para comprobar si existen diferencias motivacionales en la elección de carrera, se han realizado comparaciones de medias para muestras independientes mediante la *t* de Student y ANOVA

de un factor, respectivamente. Así mismo, se ha efectuado un ANOVA para averiguar si existen diferencias motivacionales según el género y la rama de estudios.

Para estudiar las correlaciones entre motivaciones de elección de carrera se han realizado correlaciones de Pearson.

Para determinar si la motivación extrínseca puede ser explicada a partir de los motivos de poder, logro y afiliación se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal de pasos sucesivos.

La fiabilidad del instrumento utilizado medida mediante el *alpha de Cronbach* ha sido de .91.

4. Resultados

Análisis descriptivos

Elección de estudios y profesión de padres y hermanos. Como puede observarse en la Tabla 2, en la gran mayoría de los casos los estudios elegidos no guardan ninguna relación con las profesiones de los padres o hermanos (en el caso de que éstos trabajen).

Tabla 2

Distribución en frecuencias según la relación con la profesión de padres y hermanos

	Profesión padre Frecuencia	Profesión madre Frecuencia	Profesión hermanos Frecuencia
No hay relación con los estudios elegidos	291	301	305
Hay relación con los estudios elegidos	33	22	18

Estudios elegidos. En la Tabla 3 se recogen las diferentes ramas de estudios universitarios y con qué frecuencia son escogidas por los estudiantes. Encontramos que las carreras más elegidas corresponden a las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales, que se encuentran bastante igualadas en porcentajes, seguidas por la rama de Ciencias Ingeniería. Muy por detrás de estas tres primeras, los estudios preferidos por los estudiantes están relacionados con las Humanidades, que apenas contemplan un 4 % de los casos y con la rama de Arte, cuya representación es de un escaso 1,5 %.

Además se aprecia que alrededor de un 15% estudiantes, opta por la formación profesional como alternativa a los estudios superiores.

Tabla 3

Distribución en frecuencias según ramas de estudios universitarios

Rama de estudios	Frecuencia	%
------------------	------------	---

Ciencias de la Salud	89	27,3
Ciencias Sociales	85	26,1
Ciencias e Ingeniería	77	23,6
Humanidades	13	4,0
Artes	5	1,5
Formación Profesional	50	15,3

Análisis inferenciales

Establecemos comparaciones entre la importancia de las distintas motivaciones según el género cuyos valores quedan recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4

Comparaciones de medias referentes a los motivos en función del género

Motivos	Media y desviación típica		t
	Hombres	Mujeres	
Logro	31,68 (5,77)	33,89 (4,34)	-3,91***
Poder	31,16 (8,40)	32,87 (9,10)	-1,77
Afiliación	31,33 (8,70)	35,49 (8,01)	-4,51***
Superación problemas	23,43 (8,93)	25,01 (8,13)	-1,67
Motivación extrínseca	36,49 (7,62)	38,12 (7,88)	-1,89

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Solo existen diferencias asociadas al género en el caso de las motivaciones de logro y afiliación, siendo las demás igualmente relevantes para hombres y mujeres.

Motivos de logro según el nivel de estudios cursados (Enseñanzas Medias). Existen diferencias en la motivación de logro en función de la rama de estudios (Tabla 5) en la población correspondiente a estudiantes de Enseñanzas Medias. Se puede apreciar que 1º de Bachillerato de Ciencias de la Salud es el curso en el que los motivos de logro son menos determinantes pero que en cambio, 2º de Bachillerato de Ciencias de la Salud es el curso en el que la motivación de logro resulta tener más peso.

En general se aprecia que la motivación de logro adquiere mayor importancia a medida que aumenta el nivel de estudios. Ese comportamiento se da para todas las ramas de estudios en Enseñanzas Medias salvo en Ciencias Ingeniería (Gráfico 1).

Tabla 5

Comparaciones de medias referentes a los motivos de logro en Enseñanzas Medias

Estudios	Media y desviación típica	F
4º de ESO	33,83 (5,05)	2,93***
1º Bach. Ciencias de la Salud	30,65 (2,87)	
1º Bach. Ciencias Ingeniería	32,96 (3,47)	
1º Bach. Humanidad. y C. Sociales	31,73 (5,15)	
2º Bach. Ciencias de la Salud	35,59 (3,71)	
2º Bach. de Ciencias Ingeniería	32,17 (5,31)	
2º Bach. de Ciencias Sociales	33,52 (6,96)	
2º Bach. de Humanidades	35,00 (5,48)	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

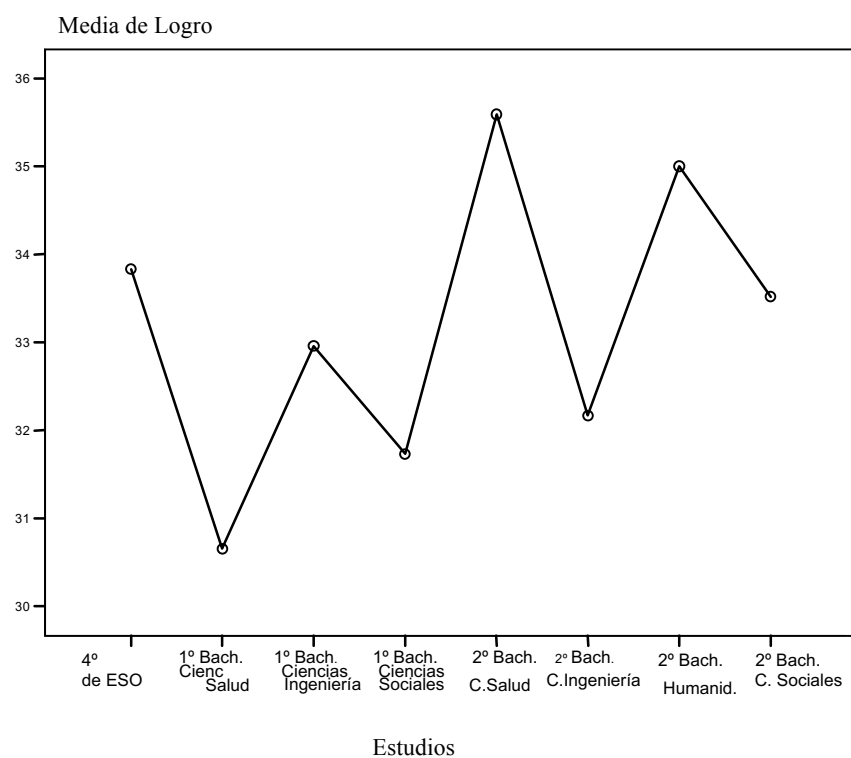


Gráfico 1

Estudios Enseñanzas Medias y motivación de logro

Motivos de logro según la carrera cursada (Universidad). Los resultados indican que existen diferencias respecto a la motivación de logro en función de los estudios Universitarios cursados (Tabla 6).

Se aprecia que la motivación de logro es especialmente determinante en las carreras de Ciencias de la Salud, en estudios superiores de la rama de Ciencias Sociales (Psicología) y en la titulación de Ingeniería de Telecomunicaciones. Los estudios Universitarios para los esta motivación tiene un peso menor son Arquitectura y Físicas. Destaca el peso de esta motivación en la carrera de Ciencias Físicas, donde resulta ser mucho menos determinante y con bastante diferencia, respecto del resto de las titulaciones (Gráfico 2).

Tabla 6

Comparaciones de medias referentes a los motivos de logro en Universidad

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	34,25 (1,50)	2,77*
Medicina	33,85 (4,63)	
Enfermería	33,75 (3,57)	
Arquitectura	32,33 (4,50)	
Ing. Telecomunicaciones	33,10 (5,84)	
Física	26,73 (8,37)	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

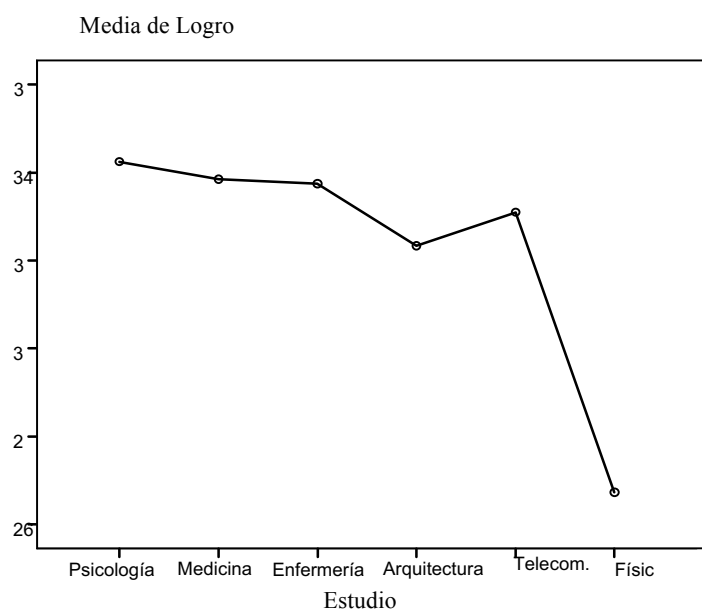


Gráfico 2

Estudios Universitarios y motivación de logro

Motivos de poder según el nivel de estudios cursados (Enseñanzas Medias). Respecto a la motivación de poder aparecen diferencias según la rama de estudios (Tabla 7). Se aprecia que la motivación de poder aumenta con el nivel de estudios para todas las ramas. Es una motivación muy relevante para los estudiantes de Ciencias Sociales, estando muy por encima de los valores obtenidos para el resto de las ramas de estudios. La siguiente en la que destaca especialmente la motivación de poder es la rama de Ciencias de la Salud, seguida con mucha diferencia por la rama de Ciencias Ingeniería. Aparece un comportamiento curioso entre estas dos ramas. En 1º de Bachillerato la motivación de poder es mucho más relevante para los estudiantes de la rama de Ciencias de Salud que para los de Ciencias Ingeniería mientras que en 2º de Bachillerato sucede al contrario, es decir, la motivación de poder se hace más determinante para los estudiantes de Ciencias Ingeniería que para los de Ciencias de la Salud (Gráfico 3).

Tabla 7

Comparaciones de medias referentes a los motivos de poder en función en Enseñanzas Medias

Estudios	Media y desviación típica	F
4º de ESO	33,01 (9,12)	2,00*
1º Bach. Ciencias de la Salud	31,46 (5,85)	
1º Bach. Ciencias Ingeniería	29,21 (8,04)	
1º Bach. Human. y C. Sociales	34,67 (7,51)	
2º Bach. Ciencias de la Salud	32,05 (7,78)	
2º Bach. de Ciencias Ingeniería	33,50 (5,72)	
2º Bach. de Ciencias Sociales	35,78 (8,45)	
2º Bach. de Humanidades	29,00 (8,98)	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

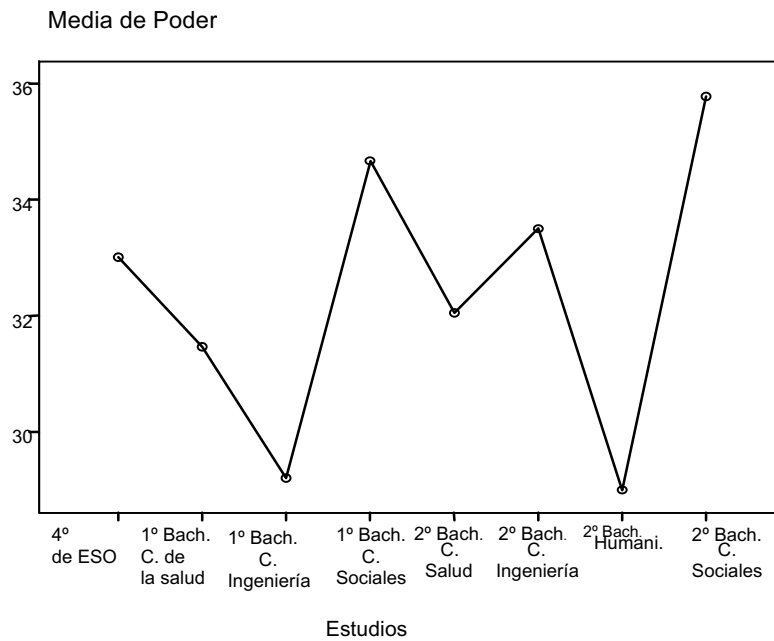


Gráfico 3

Estudios de Enseñanzas Medias y motivación de poder
Motivos de poder según la carrera cursada (Universidad). Los resultados muestran diferencias según la carrera (Tabla 8). La motivación de poder es más determinante en Arquitectura, Enfermería e Ingeniería de Telecomunicaciones al contrario de lo que sucede en Medicina y Físicas (Gráfico 4).

Tabla 8

Comparaciones de medias referentes a los motivos de poder en función de los estudios universitarios

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	24,75 (4,19)	3,48**
Medicina	21,31 (9,72)	
Enfermería	31,08 (8,90)	
Arquitectura	32,17 (2,93)	
Ing. Telecomunicaciones	31,20 (10,09)	
Física	21,45 (8,60)	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Media de Poder

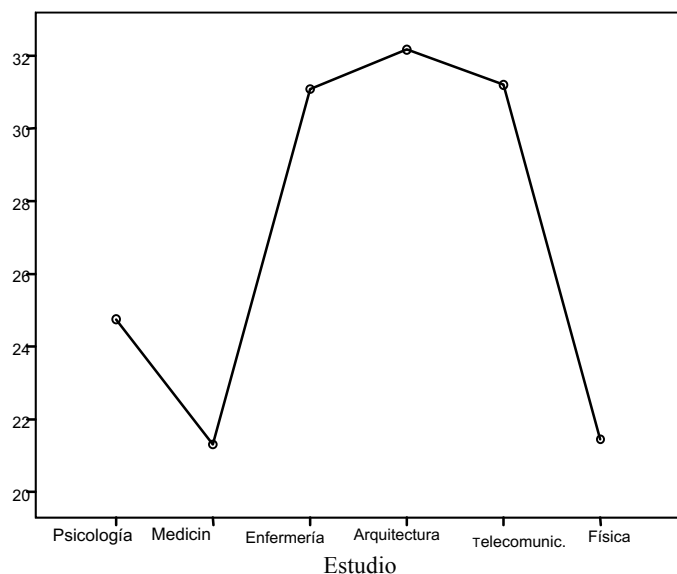


Gráfico 4

Estudios Universitarios y motivación de poder

Motivos de afiliación según el nivel de estudios cursados (Enseñanzas Medias). En los motivos de afiliación existen diferencias significativas según ramas de estudios (Tabla 9). En la rama donde los motivos de afiliación son menos determinantes para la elección de carrera y tanto en 1º como en 2º de Bachillerato, es la de Ciencias Ingeniería, al contrario de lo que ocurre en Ciencias de la Salud para los mismos cursos. Ciencias de la Salud tanto en 1º como en 2º de Bachillerato y Humanidades, son las ramas en la que tiene más peso el motivo de afiliación seguida de Ciencias Sociales (Gráfico 5).

También se puede apreciar que el peso en de la motivación de afiliación crece a medida que aumenta el nivel de estudios y en todas las ramas de estudios.

Tabla 9

Comparaciones de medias referentes a los motivos de afiliación en función de los estudios de Instituto

Estudios	Media y desviación típica	F
4º de ESO	34,19 (9,16)	2,08*
1º Bach. Ciencias de la Salud	34,77 (6,82)	
1º Bach. Ciencias Ingeniería	29,96 (8,46)	
1º Bach. Humanid. y C. Sociales	34,53 (7,24)	
2º Bach. Ciencias de la Salud	37,91 (7,80)	
2º Bach. de Ciencias Ingeniería	33,33 (3,98)	

2º Bach. de Ciencias Sociales	36,70 (8,46)
2º Bach. de Humanidades	38,00 (5,72)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

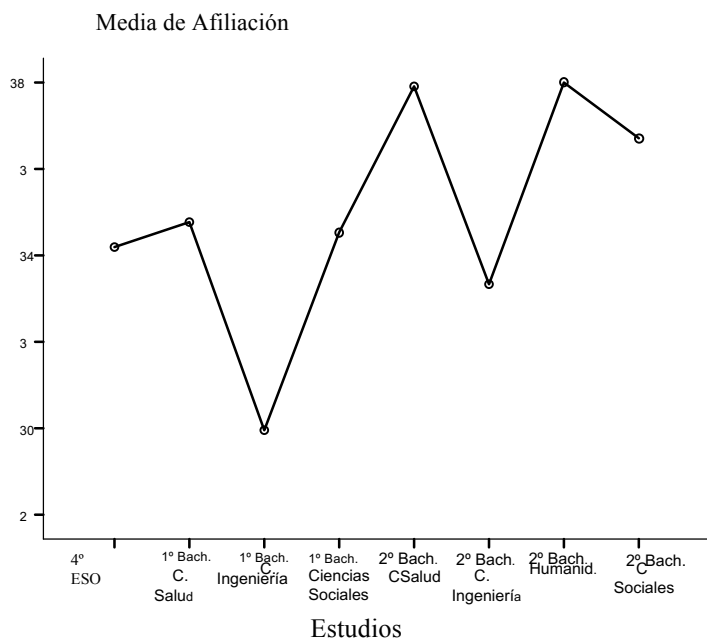


Gráfico 5

Estudios de Enseñanzas Medias y motivación de afiliación

Motivos de afiliación según la carrera cursada (muestra de universidad). Hay diferencias en función de los estudios (Tabla 10). La motivación de afiliación es más determinante en Psicología y Enfermería que para las carreras de Ciencias y Ciencias Ingeniería.

Tabla 10

Comparaciones de medias referentes a los motivos de afiliación en función de los estudios universitarios

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	36,25 (4,86)	13,07***
Medicina	33,15 (4,83)	
Enfermería	34,50 (6,13)	
Arquitectura	24,17 (2,71)	
Ing.de Telecomunicaciones	22,30 (8,73)	
Física	19,55 (5,39)	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

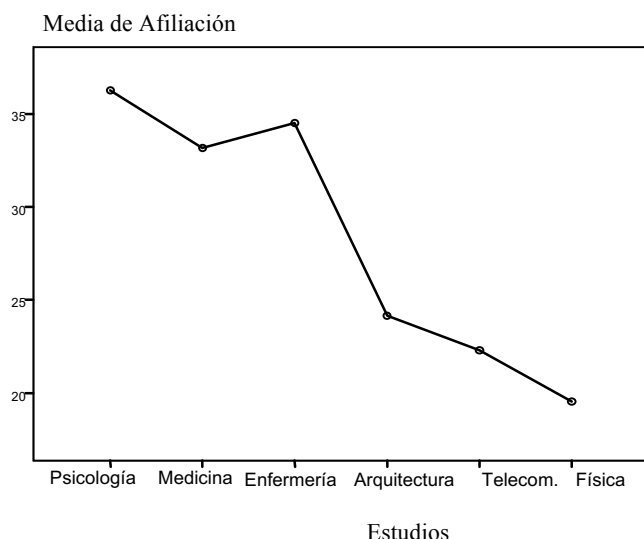


Gráfico 6

Estudios Universitarios y motivación de afiliación

Motivos de superación de problemas personales según el nivel de estudios(Enseñanzas Medias). Existen diferencias muy significativas (Tabla 11). Los valores más altos se dan en Ciencias de la Salud y Humanidades y siguen creciendo a medida que aumenta el nivel de estudios. Los estudiantes que muestran valores más bajos en esta motivación son los de Ciencias Ingeniería y además se aprecia un decrecimiento de los valores medios en la motivación de superación de problemas personales al aumentar el nivel de estudios (Gráfico 7).

Tabla 11

Comparaciones de medias referentes a los motivos de superación de problemas personales (Enseñanzas Medias)

Estudios	Media y desviación típica	F
4º de ESO	24,45 (9,32)	4,45***
1º Bach. Ciencias de la Salud	25,92 (6,52)	
1º Bach. Ciencias Ingeniería	17,96 (6,72)	
1º Bach. Humanid. y C. Sociales	26,09 (8,18)	
2º Bach. Ciencias de la Salud	28,68 (6,13)	
2º Bach. de Ciencias Ingeniería	17,17 (4,07)	
2º Bach. de Ciencias Sociales	26,44 (9,49)	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Media de Superación

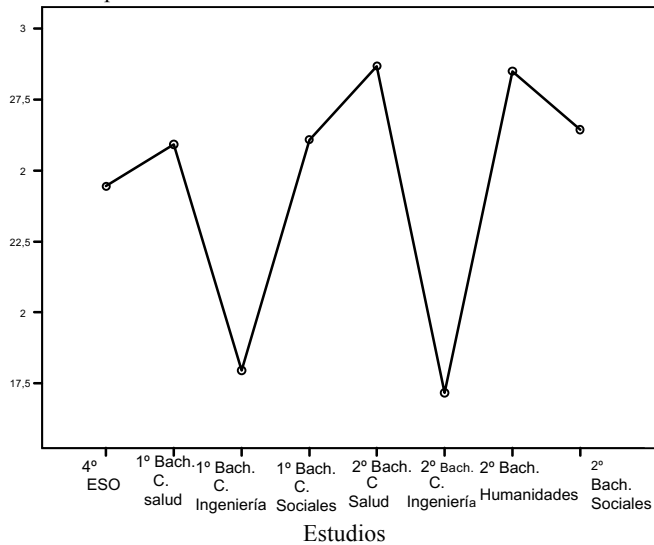


Gráfico 7

Estudios de Enseñanzas Medias y motivación de superación de problemas personales
Motivos de superación de problemas personales según la carrera cursada (muestra de Universidad). Como se puede apreciar (Tabla 12), existen diferencias según la carrera, siendo Psicología la titulación en la que este motivo resulta más determinante, seguida de Enfermería y Medicina. De nuevo resulta que la motivación de superación de problemas personales tiene mucho menos peso en las carreras de Ciencias y Ciencias Ingeniería.

Tabla 12

Comparaciones de medias referentes a los motivos de superación de problemas personales en función de los estudios universitarios

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	28,50 (11,27)	3,85**
Medicina	21,92 (5,33)	
Enfermería	25,67 (4,60)	
Arquitectura	18,33 (8,91)	
Ing. de Telecomunicaciones	16,90 (7,56)	
Física	16,73 (6,96)	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

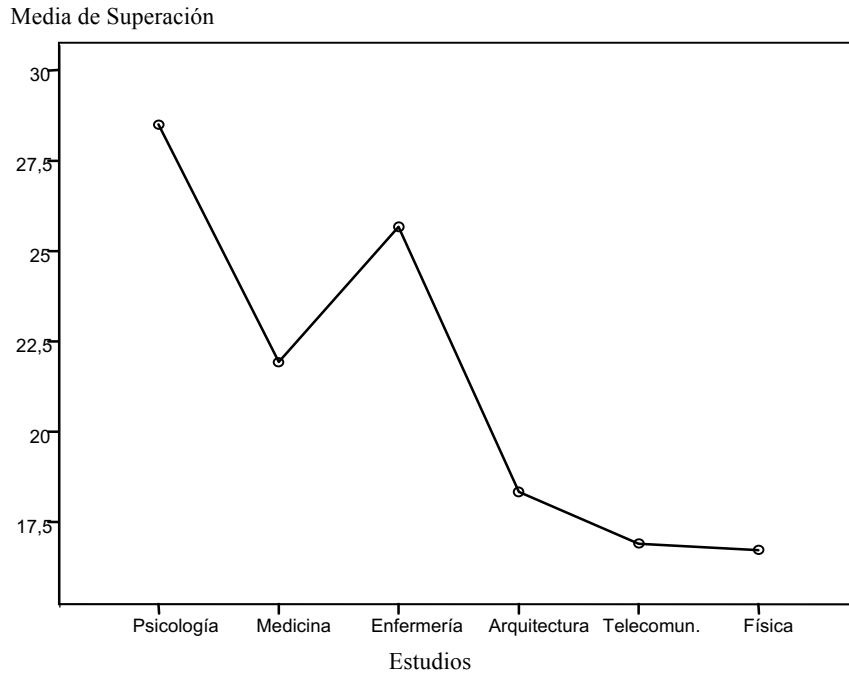


Gráfico 8

Estudios Universitarios y motivación de superación de problemas personales
Motivación extrínseca según el nivel de estudios (Enseñanzas Medias). No aparecen diferencias en función de la rama de estudios, por tanto los estudiantes no eligen su carrera en función de modas u opiniones de otros (Tabla 13).

Tabla 13

Comparaciones de medias referentes a la motivación extrínseca de los estudios de Instituto

Estudios	Media y desviación típica	F
4º de ESO	39,02 (8,74)	1,26
1º Bach. Ciencias de la Salud	36,35 (5,93)	
1º Bach. Ciencias Ingeniería	35,83 (4,63)	
1º Bach. Humanid. y C. Sociales	39,73 (6,76)	
2º Bach. Ciencias de la Salud	38,50 (5,42)	
2º Bach. de Ciencias Ingeniería	39,00 (2,97)	
2º Bach. de Ciencias Sociales	37,44 (8,06)	
2º Bach. de Humanidades	39,00 (10,61)	

p<.05; **p<.01; *p<.00*

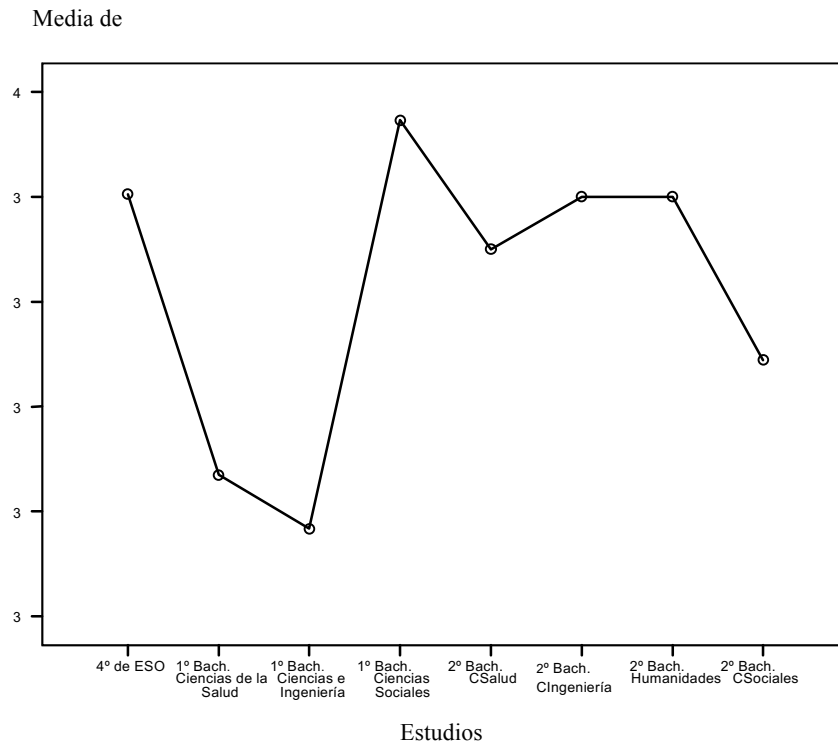


Gráfico 9

Estudios de Enseñanzas Medias y motivación extrínseca

Motivación extrínseca según la carrera cursada (muestra de Universidad). Existen diferencias en la motivación extrínseca entre las diferentes titulaciones (Tabla 14) a diferencia de lo que ocurría a de Secundaria. La Titulación de Enfermería es la carrera en la que más influye la motivación extrínseca seguida por Arquitectura y Telecomunicaciones.

Tabla 14

Comparaciones de medias referentes a la motivación extrínseca en función de los estudios universitarios

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	27,75 (2,50)	3,59**
Medicina	29,77 (6,17)	
Enfermería	36,50 (7,76)	
Arquitectura	35,67 (5,75)	
Ing. Telecomunicaciones	34,00 (8,55)	
Física	26,18 (6,81)	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

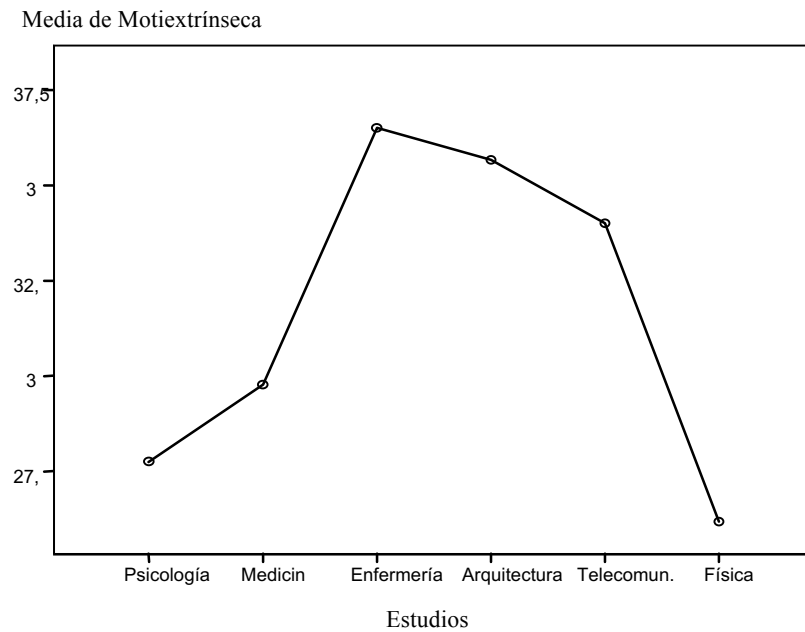


Gráfico 10

Titulaciones Universitarias y motivación extrínseca

Cumplimiento de las expectativas según la carrera cursada (muestra de universidad). Existen diferencias en función de la titulación universitaria.

La Tabla 15 recoge el % en el que los estudiantes de cada Titulación ven satisfechas las expectativas que tenían cuando se decidieron por cursar esa carrera.

Los estudios de Ciencias de la Salud son los que presentan mayores en cumplimiento de expectativas. Por el contrario, Psicología y Físicas son los estudios que menos satisfacen las expectativas del alumnado.

Tabla 15

Comparaciones de medias referentes al cumplimiento de expectativas en las titulaciones universitarias

Estudios	Media y Desviación típica	F
Psicología	50,00 (24,50)	4,86***
Medicina	85,31 (10,19)	
Enfermería	69,92 (19,29)	
Arquitectura	56,17 (31,05)	
Ing. Telecomunicaciones	62,50 (17,52)	
Física	50,45 (21,50)	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

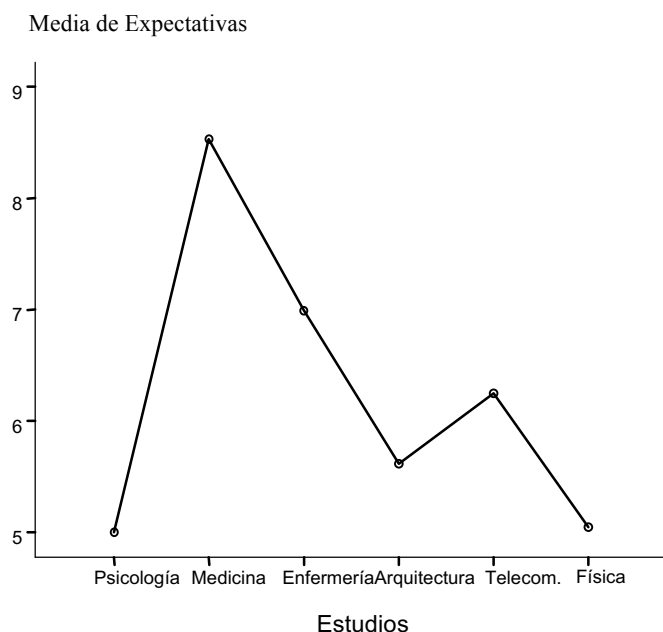


Gráfico 11

Titulaciones Universitarias y cumplimiento de expectativas

Análisis correlacionales

La variable motivación extrínseca correlaciona con los motivos de poder, superación de problemas personales, afiliación y logro.

El grado de cumplimiento de las expectativas correlaciona con los motivos de afiliación y al igual que en el caso de las variables nota y motivación de logro, la correlación existente es menos fuerte que la que se da entre la motivación extrínseca y las motivaciones de poder, superación de problemas, afiliación y logro.

La motivación de poder correlaciona significativamente con los motivos de afiliación, superación de problemas y logro.

Los motivos de superación de problemas personales correlacionan con las motivaciones de afiliación y logro.

En lo relacionado con los motivos de afiliación y logro se aprecia que correlacionan significativamente a nivel 0,01.

Tabla 16

Correlaciones entre motivación extrínseca, expectativas, motivaciones de poder, superación de problemas, afiliación y logro.

	1	2	3	4	5	6	7
1.Extrínseca	1	-,084	-,023	,61**	,55**	,58**	,32**
3. Expectativas			1	-,20	,00	,34*	,09

4. Poder	1	,42**	,55**	,46**
5. Superación		1	,59**	,14*
6. Afiliación			1	,46**
7. Logro				1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Análisis de la regresión. Muestra que la motivación extrínseca puede ser explicada a partir de las motivaciones de poder y afiliación (Tabla 17). El motivo de poder explica un 37% y el motivo de afiliación explica un 46% de la varianza de la motivación extrínseca.

Sin embargo, la motivación de logro no ha resultado ser un factor predictor de la motivación extrínseca, aunque también ha sido contemplado en el análisis.

Tabla 17

Predictores de la motivación extrínseca

F = 134,29 P = ,000	R ²	β estandarizada	t	p
Poder	,37	,42	8,48	,000
Afiliación	,46	,35	7,11	,000

5. Discusión de resultados

Los resultados de este estudio indican que existen diferencias en las motivaciones de logro y afiliación asociadas al género y al nivel de estudios. Respecto a las diferencias de logro asociadas al género, los resultados encontrados coinciden con los resultados de otros investigadores. Los primeros estudios que se usaron para desarrollar el sistema de puntuación en la motivación de logro fueron realizados en hombres. Cuando los investigadores los usaron en una población de mujeres y en un conjunto similar de reglas y condiciones experimentales, no se encontraron diferencias en los resultados en la motivación de logro en función del género pero cuando los investigadores comenzaron a considerar desde otra perspectiva la motivación logro en las mujeres, descubrieron que los roles y las oportunidades sociales jugaban un papel muy importante, McClelland et al. (1953). Descubrieron que mientras que las habilidades cognitivas importantes para el éxito en la carrera no tenían ningún efecto sobre las mujeres, había pruebas de que los indicadores de la motivación de logro incrementaban cuando las mujeres creían que las situaciones estaban relacionadas con la competencia social, que a su vez está relacionada con la motivación de afiliación y con el deseo de crear y mantener relaciones positivas y evitar conflictos interpersonales (McClelland, 1985).

En relación con los estudios y la motivación de logro también encontramos diferencias. Además, existen investigaciones anteriores que relacionan la elección de carrera con la preferencia de los estudiantes por asumir riesgos moderados y con la motivación de logro (Mahone, 1960). Este investigador se dio cuenta de que era más probable que los estudiantes que tenían una fuerte motivación de logro quisieran estudiar carreras que se adecuaban o eran superiores a su coeficiente de inteligencia, frente a los estudiantes con baja motivación de logro.

También, se ha encontrado diferencias significativas en las motivaciones de poder, superación de problemas, afiliación, logro y motivación extrínseca en función de los estudios. En relación a esto, los investigadores Koestner y McClelland (1990) llaman la atención sobre los paralelismos existentes entre las motivación de intrínseca y motivación de logro. Las condiciones que favorecen la motivación intrínseca/extrínseca son justamente las que proporcionan incentivos para la motivación de logro. Esto indica que las personas tienen tanto tendencias motivacionales inherentes y naturales como tendencias motivacionales que se desarrollan debido a sus interacciones sociales.

En lo relacionado con la motivación de poder no existen diferencias de género, al contrario de lo que sucede en investigaciones anteriores (Winter, 1988). Es posible que durante el último cuarto de siglo la cada vez mayor participación de la mujer en el mundo laboral y Universitario haya despertado las motivaciones de poder en el género femenino.

Respecto al cumplimiento de las expectativas, existen Investigadores como Locke y Latham (1990) que han demostrado que los motivos concretos y difíciles producen mayores niveles de realización del trabajo que los motivos sencillos y abstractos. Nuestros resultados indican que las Titulaciones de Ciencias de la Salud son las que consiguen en gran medida que su alumnado cumpla sus expectativas iniciales. Sin embargo, carreras de Ciencias puras como Físicas son las que menos lo consiguen.

Encontramos también que no existen diferencias de género vinculadas a la motivación de superación de problemas personales. Si nos dejamos llevar por los estereotipos de género, en los cuales se concibe a las mujeres como más cariñosas, amables o sentimentales en un principio creeríamos que no es posible que no haya diferencias de género asociadas a la motivación de problemas. Sin embargo, los resultados así lo muestran.

Respecto a la motivación extrínseca no se han encontrado diferencias a nivel de Enseñanzas Medias pero sí a nivel Universitario, siendo Enfermería carrera en la que la motivación extrínseca tiene más peso. En relación con el género no se han encontrado diferencias en ninguna de las dos muestras. Parece que los estudiantes no se dejan guiar por modas u

opiniones de otras personas y que prefieren guiarse por su propia curiosidad y deseo de ser expertos en la materia que ellos mismos eligen, idea que se ve reforzada por otro resultado que hemos encontrado, ya que no parece existir relación entre los estudios futuros de la persona con la profesión de sus padres o hermanos.

En las correlaciones calculadas, se puede afirmar que la motivación extrínseca correlaciona significativamente con las motivaciones de poder, superación de problemas, logro y afiliación pero no con las variables notas y expectativas. Así mismo, los resultados indican que es posible explicar la motivación extrínseca a partir de las motivaciones poder y afiliación y que la motivación de logro no es un factor predictor de la motivación extrínseca.

Asimismo es importante resaltar que el estudio se ha realizado sobre una muestra poco numerosa y poco variada lo cual supone que no podamos hacer una generalización de los resultados obtenidos y justifica la necesidad de continuar investigando.

6. Conclusiones

Existen diferencias motivacionales en relación con el sexo y el nivel de estudios.

Existen diferencias entre los motivos de poder, superación de problemas, logro y afiliación entre los estudios de Enseñanzas Medias pero no existen diferencias respecto a la motivación extrínseca.

Existen diferencias entre los motivos de poder, superación de problemas, logro y afiliación en relación a los estudios Universitarios.

No existen diferencias relacionadas con el género respecto a los motivos de poder y superación de problemas pero sí que hay diferencias en la motivación de logro en función del género.

Hay diferencias en el grado de cumplimiento de las expectativas y en la motivación extrínseca en función de la Titulación.

La motivación de superación de problemas personales es igual de determinante en hombres y en mujeres.

Las motivaciones de logro y afiliación son más determinantes en mujeres que en hombres.

Tanto hombres como mujeres realizan elecciones de carrera basadas en una motivación extrínseca.

Las motivaciones de poder y afiliación son factores predictores de la motivación extrínseca pero la motivación de logro no lo es.

7. Propuesta didáctica

Se pretende con esta investigación contribuir al proceso de asesoramiento del alumnado, poniendo de manifiesto que es muy importante que los centros y el profesorado consideren la

opinión de los jóvenes y les entreguen la información real y completa en relación a la elección carrera a la que se verán enfrentados en un futuro cercano.

Por ese motivo, resulta evidente la importancia de investigaciones de este tipo para buscar y probar métodos más efectivos que aporten mayor información al proceso de asesoramiento que incrementen el autoconocimiento de variables psicológicas relevantes (motivación, intereses, habilidades y género).

8. Referencias bibliográficas

- Ajzen I, Fishbein M. (1997). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. *In European Review of Social Psychology*, ed. W Stroebe, M Hewstone. Chichester, England: Wiley. In press
- Ashby, M. y WittInaier, B. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal Of Counseling Psychology*, 2, 119-125.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Borja, M., Fortuny, M. y Pujol, R. (1991). Educación para la igualdad entre jóvenes de ambos sexos: algunas medidas europeas y algunas propuestas para nuestro país. *Revista de Ciencias de la Educación*, 147,379-392.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación vocacional*. Madrid: Marova.
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Argentina: Paidós.
- Ferrer, M. P. y Sánchez, Y. (1995). *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid: CIDE-MEC.
- Freud, S, (1948). *The Psychopathology of everyday*. London: Ernest Benn.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, Derecho y Biología. *Anales de Psicología*, 19, 121-131.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5(1), 35-56.
- Heppner, P. (1978). A review of the problem solving literature and its relation to the counseling process. *Journal of Conseling Phycology*, 25, 366-375.

- Jung, C.G. (1967). *The Development of Personality. Collected Works*, Vol.17. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Jung, C.G. (1971). *Psychological Types. Collected Works*, Vol.6. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Koestner, R. y McClelland, D. C. (1990). Perspectives on competence motivation. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*, pp. 527-548. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Latiesa, M. (1987). *Demanda de Educación Superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera. Madrid: Reis.*
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- López, F. G., R. W., Brown, S. D., y Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitives expectations in high school student's mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 44 -52.
- Lopez, F.G., y Lent, R.W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- Llamazares, L. (2006). *Intereses académico-profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León*. Humanismo y Trabajo Social vol 5: 197-230.
- Mahone, C. H. (1960). Fear of failure and unrealistic vocational aspirations. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 60, 253-261.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). A scoring manual for the achievement motive. In E. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Hand-book of thematic content analysis*, pp. 153-178. New York: Cambridge university Press.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Science Editions.

- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicaciones*, 56(3), 359-376.
- Osipow, S. H. (1987). Counseling Psychology: Theory, Research and Practice in Career Counseling. *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.
- Pajares, F. (1997). Currents directions in self-efficacy research. En Maehr, M. y Printich, P. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, pp. 1-49. Greenwich CT: JAI Press.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1999). Grade level and Gender differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Royce, J.R. (1974). Epistemic styles, individuality, and world view. In A. Debons y W. Cameron (Eds.) *NATO Conference on Information Sciences*. New York: Academic Press.
- Royce, J. y A. Powell (1983). *Theory of personality and individual differences. Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Super, D. (1975). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper and Row.
- Super, D. (1976). *Career education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington. DC: the office of Career Education. U.S: Office education.
- Super, D. (1981). A developmental theory: implementing a self-concept. In D. H. Montross y C. J. Shinkman (Eds). *Career development in the 1980s: Theory and practice*, 28-42. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Super, D. (1983). La Orientación en los Estados Unidos de América. Actas de II Seminario Ibero- Americano de Orientación Escolar y Profesional. Tenerife.
- Winter, D. G. (1988). The power motive in women and men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 510-519.
- Zeldin, A. (2000). *Review of career Self-efficacy Literature*. Disertación Doctoral. Universidad de Emory, Atlanta (Inédita).