



Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y MADUREZ
VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA.

Tesis presentada por:

LILIANA RODRÍGUEZ SAAVEDRA

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesora:

Patricia Medina Zuta

Cód. orcid: 0000-0002-6315-9356

Lima-Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

LILIANA RODRIGUEZ SAAVEDRA

Patricia Medina Zuta

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Agustín Campos Arenas

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

María Jacqueline Solano Salinas

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

La investigación se llevó a cabo en una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho en la ciudad de Lima. Presentó dos objetivos: a) Identificar la asociación entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional y b) Establecer las diferencias de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de primer y quinto año de estudios de enfermería. Método: De nivel descriptivo comparativo, tipo básico, sustantivo, correlacional y de diseño no experimental. Con una muestra de 190 alumnos de enfermería. Los instrumentos que se usaron para recoger la información fueron: MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Navea, 2015), cuestionario de madurez vocacional (Rodríguez, 2016) y la escala de Autoeficacia (Bueno, 2017).

Resultados: La autoeficacia presenta relación moderada significativa con la madurez vocacional. La motivación académica guarda relación moderada significativa con la madurez vocacional. La autoeficacia muestra una relación moderada significativa con la motivación académica. Los estudiantes del quinto año presentan mayor nivel de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional que los estudiantes que cursan el primer año de estudios.

Palabras clave: madurez vocacional, autoeficacia, motivación académica, deserción universitaria.

ABSTRACT

The research was carried out at a private university in the district of San Juan de Lurigancho in the city of Lima. This research had two objectives: a) To determine the relationship between self-efficacy, academic motivation and vocational maturity and b) To establish the differences in self-efficacy, academic motivation and vocational maturity in first and fifth year nursing students. Methods: Comparative descriptive level, basic type, noun, correlational and non-experimental design. With a sample of 190 nursing students. The instruments used to collect the information were: MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Navea, 2015), vocational maturity questionnaire (Rodríguez, 2016) and the Self-Efficacy scale (Bueno, 2017).

Results: Self-efficacy has a moderate significant relationship with vocational maturity. Academic motivation has a moderately significant relationship with vocational maturity. Self-efficacy shows a significant moderate relationship with academic motivation. Fifth year students show higher levels of self-efficacy, academic motivation and vocational maturity than first year students.

Key words: vocational maturity, self-efficacy, academic motivation, university dropout.

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a Dios, por la fuerza que me brinda para enfrentar las adversidades y permitir la culminación de mi tesis doctoral.

A mi madre Lidia Lucila, quien me educó con amor, responsabilidad y disciplina, y gracias a ella soy una persona de bien.

A mi esposo Oscar Eduardo, una persona admirable y de gran corazón , quien con su amor y apoyo incansable me motiva a ser cada día mejor.

A mis hijos Oscar y Liliana, por el amor que me brindan todos los días de mi vida, por ser mis dos grandes bendiciones que Dios me brindó y por quienes lucho por alcanzar mis sueños.

A UNIFÉ, institución que me brindó experiencias en el campo profesional y por formar parte de mi historia de vida.

A mi asesora, Dra. Patricia Medina Zuta, una mujer admirable, con grandes perspectivas profesionales educativas, por brindarme su sapiencia y guiar mis ideas.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTOS/DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación.....	30
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	34
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	34
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	35
1.4 Objetivos de la investigación.....	35
1.4.1 Objetivo general.....	36
1.4.2 Objetivos específicos.....	36
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	37
2.1 Antecedentes de la investigación.....	37
2.1.1 Estudios relacionados a la autoeficacia académica.....	37
2.1.2 Estudios relacionados a la motivación académica.....	40
2.1.3 Estudios relacionados a la madurez vocacional.....	43
2.2 Bases teóricas.....	47
2.2.1 Bases Epistemológicas de la investigación.....	47
2.2.2 Autoeficacia Académica.....	48
2.2.2.1 Conceptualizaciones de Autoeficacia Académica.....	48
2.2.2.2 Teorías que sustentan la Autoeficacia Académica.....	49
2.2.2.3 Fuentes de la Autoeficacia Académica.....	51
2.2.3 Motivación Académica.....	54
2.2.3.1 Conceptualizaciones de Motivación Académica.....	54
2.2.3.2 Teorías que sustentan la Motivación Académica.....	56
2.2.3.3 Componentes de la Motivación Académica.....	59
2.2.4 Madurez Vocacional.....	60
2.2.4.1 Conceptualizaciones de Madurez Vocacional.....	61
2.2.4.2 Teorías que sustentan la Madurez Vocacional.....	63
2.2.4.3 Componentes de la Madurez Vocacional.....	71

2.2.4.4	Universidad, función docente y Madurez vocacional.....	74
2.3	Definición de términos.....	77
2.4	Hipótesis.....	79
2.4.1	Hipótesis general.....	79
2.4.2	Hipótesis específicas.....	79
CAPÍTULO III: MÉTODO.....		82
3.1	Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	82
3.2	Participantes.....	85
3.2.1	Población.....	85
3.2.2	Muestra.....	85
3.3	Variables de investigación.....	86
3.3.1	Autoeficacia académica.....	86
3.3.2	Motivación académica.....	87
3.3.3	Madurez vocacional.....	88
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	89
3.4.1	Descripción del instrumento de autoeficacia académica....	91
3.4.2	Descripción del instrumento de motivación académica.....	94
3.4.3	Descripción del instrumento de maduración vocacional.....	97
3.5	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	99
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....		100
4.1	Resultados descriptivos	100
4.2	Análisis estadístico inferencial.....	104
4.2.1	Prueba de normalidad.....	104
4.2.2	Análisis correlacional.....	105
4.2.3	Análisis comparativo.....	113
4.3	Resultados complementarios.....	116
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....		120
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		133
6.1	Conclusiones.....	133
6.2	Recomendaciones.....	135
REFERENCIAS.....		139
APÉNDICES.....		154

LISTA DE TABLAS

		Página
1	Distribución de estudiantes de Enfermería en una universidad privada de Lima.....	85
2	Operacionalización de la variable autoeficacia.....	87
3	Operacionalización de la variable motivación académica.....	88
4	Operacionalización de la variable madurez vocacional.....	89
5	Ficha técnica del Instrumento de Autoeficacia.....	93
6	Ficha técnica del instrumento de motivación académica.....	96
7	Ficha técnica del Instrumento de Madurez vocacional.....	98
8	Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones	101
9	Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo de primer año de estudiantes de enfermería.....	103
10	Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo de quinto año de estudiantes de enfermería.....	104
11	Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov de las variables....	105
12	Correlación de Spearman entre autoeficacia y madurez vocacional.....	108
13	Correlación de Spearman entre motivación académica y madurez vocacional.....	111
14	Correlación de Spearman entre autoeficacia y motivación académica.....	113
15	Comparaciones de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.....	114
16	Comparaciones de motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de primer año y quinto año de estudios.....	114
17	Comparaciones de madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de primer año y quinto año de estudios.....	115
18	Nivel de Madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de primer año de enfermería.....	116
19	Nivel de Motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de primer año de enfermería.....	117
20	Nivel de Autoeficacia en estudiantes de primer año de enfermería.....	117

21	Nivel de Madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de quinto año de enfermería.....	118
22	Nivel de Nivel de Motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de quinto año de enfermería.....	118
23	Nivel de Autoeficacia en estudiantes de quinto año de enfermería.....	119



INTRODUCCIÓN

En el presente siglo se observa que muchos estudiantes van accediendo a la educación superior y que existe una necesidad de estudiar para lograr en el futuro una profesión, un trabajo u ocupación que permita satisfacer las necesidades económicas y construir proyectos personales. Así mismo, en la actualidad, los estudios universitarios enfrentan grandes barreras y problemas en diversos temas como, la reforma curricular, calidad educativa, financiación, inclusión y equidad, accesibilidad, tecnología e innovación, capacitación docente, etc.

La elección de una carrera a nivel universitario se ha convertido en una decisión de gran trascendencia para la autorrealización profesional y personal del individuo. Tomar una decisión en esta etapa significa determinar no solo el tipo de carrera sino asegurar el mantenimiento y continuidad de sus estudios al largo de su vida. Esto, a su vez, implica un conjunto de factores que van asociándose al fortalecimiento de su vocación.

Cuando un estudiante es admitido en la universidad, inicia un proceso de adaptación al nuevo medio, al grupo de compañeros y profesores. Estas experiencias le van permitiendo confirmar sus expectativas sobre la carrera a la que postuló y, a la vez, continúa la exploración de su auto concepto. Todo ello puede llevarlo a reafirmar su decisión, obtener un buen rendimiento académico y avanzar en la carrera o, por el contrario, a desertar de esta y buscar otras opciones.

Así, un gran número de estudiantes peruanos que ingresan a una universidad dejan sus estudios en el trayecto de los primeros ciclos de su carrera. Esto preocupa al sistema educativo, porque es necesario detectar la posibilidad de deserción de cada estudiante y su respectiva causa, y plantear acciones preventivas para disminuir el problema. Diversas investigaciones señalan que los cuatro factores principales que causan la deserción universitaria son el deficiente rendimiento académico, los desajustes económicos, la incertidumbre vocacional y los problemas emocionales en los estudiantes.

En nuestro país, escasas investigaciones explican la trascendencia de la motivación académica y la autoeficacia como factores mediadores de la madurez vocacional. Esto ocurre, sobre todo, en los estudiantes universitarios, quienes deberían ingresar a una determinada carrera profesional ya habiendo esclarecido el interés inicial y la vocación sobre la profesión elegida, aquella con la que va a ejercer gran parte de su vida.

La autoeficacia se refiere a la autopercepción que la persona tiene de creer que posee la capacidad de organizar y ejecutar las acciones indispensables para gestionar eventos posibles. Entonces, el estudiante debe tener esta capacidad para poder gestionar su aprendizaje y los procesos que conllevan la culminación de su carrera profesional.

De la misma forma, la motivación académica es un factor predictor para que el estudiante continúe cumpliendo sus metas y, especialmente, la más importante, la culminación de la carrera. La motivación es un factor condicionante del éxito porque es aquella energía que impulsará, activará conducirá y mantendrá un comportamiento eficaz en el estudiante.

Una de las profesiones de las ciencias médicas que está siendo afectada por esta problemática es la carrera de Enfermería. Esta profesión de salud forma parte de una sociedad compleja con altas necesidades emergentes. Es una profesión que requiere que el estudiante cuente con habilidades técnicas científicas y también individuales que les permitan tomar decisiones y enfrentar dificultades frente a la incertidumbre que se vive. Además, que les ayuden a construir nuevos paradigmas de salud de forma autónoma y trascendental.

Es, a partir de la valoración de los factores predictores en la educación del estudiante, que el presente estudio tiene por finalidad evaluar la interrelación de estos tres componentes: autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional. Estos son esenciales en el desarrollo académico del joven aprendiz. y, a su vez, también con este estudio se busca aportar a la comprensión de los problemas de la relación entre la deficiente madurez vocacional y el abandono de la carrera. Para hacerlo, se ha llevado a cabo una comparación descriptiva para identificar las diferencias entre grupos determinados según ciclo de estudios; es decir, al ingreso en el primer año y al término de los estudios. Con ello, se logra reconocer la magnitud del problema en cada caso para finalmente concluir y aportar recomendaciones.

Esta investigación está organizada en seis capítulos. En el primero, se describe y se analiza la realidad problemática. También, se explica el propósito, la relevancia, la justificación del estudio. Además, se dan a conocer las limitaciones y la formulación de los objetivos.

En el capítulo dos, se tratan las bases teóricas y conceptuales, es decir, se presentan los trabajos académicos previos sobre el tema en el contexto

nacional e internacional, y se fundamentan las variables con bases teóricas representativas. Seguidamente, se formulan las hipótesis generales y específicas.

En el tercer capítulo, se fundamenta el marco metodológico que orienta el estudio; es decir, que es una investigación cuantitativa, correlacional multivariada, descriptiva y sustantiva. Asimismo, se muestra la elección de los participantes, población y la muestra. Luego, se presentan las definiciones de las variables y de los componentes principales, con un marco conceptual que sirva de guía para la comprensión de los constructos. A partir de ello, se sistematiza a un plano medible que permita el establecimiento de los indicadores. Se muestran los instrumentos utilizados con sus respectivas especificaciones técnicas y, también, el análisis de datos.

En el cuarto capítulo, se expone los resultados descriptivos y correlacionales y la contrastación de hipótesis. En el quinto capítulo, se discuten dichos resultados. Finalmente, en el capítulo seis se presentan las conclusiones coherentes con los objetivos planteados y se plasman algunas recomendaciones. Ambas tienen la finalidad de mejorar la educación universitaria y enfrentar el problema que atraviesan los jóvenes hoy en día.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Cada día, la necesidad para aprender a aprender se acrecienta. Se exige la formación de un ciudadano íntegro, reflexivo, analítico, autónomo, crítico, con capacidades, habilidades y técnicas que le permitan no solo aprender eficientemente, sino también, integrar y regular su autoaprendizaje durante su vida personal y profesional.

Actualmente, elegir una profesión significa tomar reflexivamente una decisión de gran trascendencia para la autorrealización del individuo en lo profesional y en lo personal. De este modo, el joven podrá tomar la decisión más acertada, acorde con sus intereses personales, los requerimientos exigidos, así como la realidad socioeconómica y ocupacional siempre que haya cubierto las tareas de desarrollo vocacional correspondientes a su edad y haya sido orientado en forma adecuada y logrará ingresar a la educación superior del país.

En muchas ocasiones, el joven no está preparado para decidir. Quizá no ha recibido suficiente información profesional, no tiene claro su autoconcepto o esté confundido por la multiplicidad de oportunidades educativas que existen actualmente. Asimismo, puede sentirse presionado por las expectativas de su entorno familiar, amical y por la exigencia de ingresar a la universidad en cualquier opción que le garantice el cupo. Como consecuencia de todas estas situaciones, la persona logra su admisión en la universidad en una carrera que pudiera estar alejada de su verdadera vocación.

En la universidad, el estudiante comienza un proceso de adaptación al nuevo medio, al grupo de compañeros y profesores. Allí, las experiencias que

viven le permiten confirmar sus expectativas sobre la carrera a la que postuló y acerca de la universidad en general. A la vez, continúa la exploración de su auto concepto. Todo ello puede llevarlo a reafirmar su decisión, obtener un buen rendimiento académico y avanzar en la carrera, o, por el contrario, a desertar de esta y buscar otras opciones.

Los jóvenes manifiestan que, muchas veces, el sistema educativo, sus maestros y sus familias ignoran sus expectativas educativas, intereses y opiniones; pues los consideran actores invisibles, lo que les genera un clima educativo, negativo, y, a su vez, provoca un mayor riesgo de que los jóvenes abandonen los estudios. Es necesario realizar un análisis sobre los intereses personales y profesionales, además de promover competencias que demanda el mundo laboral actual. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016)

Así, en los países latinoamericanos, el problema de deserción universitaria preocupa a diacrónicamente tanto a los gobernantes, al sector educación y a los profesionales. Todos ellos, constantemente, se interesan en la elaboración de proyectos y programas político-culturales que apunten a fortalecer la vida académica del estudiante universitario.

El Ranking Web de Universidades (2015) explica que, en el mundo, existen 21 000 instituciones educativas de nivel superior y la Unesco considera que el número de universidades es de aproximadamente 17 000. La búsqueda de información aportó datos sobre varias de ellas. Sin embargo, se observó que no en todas se da cuenta de la existencia de programas de tutorías; sino que

solo se encuentra información parcial en diferentes países acerca de las experiencias tutoriales.

López (2017) explica que, en los EE.UU., la deserción en los *colleges* llega a un índice de 35%; en España, a un índice que supera el 20%; y, en Italia, la deserción a las carreras llega a un promedio de 60%. Esto se debe básicamente a una inadecuada selección de la carrera.

Ferreyra et al. (2017) describen que existe un mayor incremento de estudiantes matriculados en universidades de América Latina, pero solo la mitad de estos logran concluir la carrera profesional. Refiere, además, que, desde el año 2000, se han creado aproximadamente 2300 instituciones educativas superiores y 30 000 nuevos programas académicos. No obstante, refieren que, en el Perú, el 80% de jóvenes eligen estudiar en una universidad y que, del total de alumnos ingresantes, el 35,5% desertan en su primer año de estudios.

La Superintendencia nacional de educación universitaria (SUNEDU, 2020) explica que, en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2018 existió una tendencia a aumentar la proporción de jóvenes que interrumpieron sus estudios de pregrado, de un 15,8% a un 17,6%. A pesar de que se están aplicando nuevas políticas que aseguren la calidad de la enseñanza universitaria, todavía existe un ritmo creciente en el número de alumnos que dejan de estudiar.

Plasencia (2017) señala que en el Perú existe una pérdida anual de 100 millones de dólares, debido a que los estudiantes abandonan los estudios. Esto lleva a que se proyecte que, en los siguientes diez años, podría haber una

pérdida económica de 2 mil millones de dólares, o más, si no se realizan acertadas acciones preventivas.

INSAN Consultores (2017) indicaron que, en el Perú, el índice de deserción universitaria alcanza el 30%, causada, principalmente, por desencuentros vocacionales y situaciones financieras. De este total, un 70% de estudiantes de universidades privadas deciden no continuar y lo mismo ocurre con el 30% restante, pertenecientes a universidades estatales. Esta situación preocupa, ya que se genera tanto una pérdida económica para la familia como un sentido de reflexión para el sector educativo, especialmente, para los maestros. Esto último ocurre porque son los actores responsables de asegurar y mantener la vocación, la motivación y el sentido de autoeficacia latente en los estudiantes.

La expectativa de los adolescentes por continuar una carrera universitaria se fundamenta en las ganas de superarse, de desarrollarse profesionalmente y, por ende, mejorar su proyecto de vida. En el contexto actual, el mundo laboral exige altas competencias, mucho más exigentes en la admisión. Se requieren competencias no solo cognitivas y prácticas sino también de capacidades que demuestren compromiso vocacional, gran sentido de motivación y seguridad en la toma de decisiones. Estas exigencias provocan que las metas de los estudiantes sean más difíciles de alcanzar, lo que conduce a una crisis de talento. Entre los motivos más comunes para el retiro de los estudiantes de su universidad, están los intereses y preferencias vocacionales, el rendimiento académico, la motivación por el estudio, y las características propias que ofrece cada institución educativa con las que el estudiante no está

satisfecho. De esta manera, se ve reflejada la necesidad de una eficaz orientación vocacional.

Según Rojas (2017), el 27% de los jóvenes peruanos que se incorporan a una universidad particular dejan sus estudios durante los dos primeros ciclos de su carrera. Este autor indica que es necesario detectar la posibilidad de deserción de cada estudiante y su respectiva causa para poder plantear acciones preventivas que disminuyan la discontinuidad y abandono de los estudios. Señala, además, cuatro condicionantes principales que causan la deserción universitaria: deficiente rendimiento académico, desajustes económicos, incertidumbre vocacional, poca motivación y problemas emocionales en los estudiantes.

Ríos (2019) comenta que más del 80% de estudiantes peruanos que egresan de los colegios no tienen idea de qué carrera estudiar y eligen lo primero que consideran ser parte de su vocación, con la finalidad de desarrollar alguna actividad. Esto explica las razones por las que muchos estudiantes que acabaron de escoger su carrera universitaria abandonan sus estudios en los primeros años. Asimismo, Chávez (2017) afirma que la mayor concentración de deserción se da en los primeros ciclos de estudios, periodo en que el joven debe lograr insertarse en el sistema educativo.

El grupo educación al futuro (2019) explica que tres de cada 15 estudiantes abandonan sus estudios; así mismo, indican que dos de cada 15 estudiantes cambian de carrera en el transcurso de sus estudios. Este problema se explica por la existencia de un gran número de profesionales que egresan en el área de educación y salud, lo que provoca que las

remuneraciones de estos no sean competitivas y, por lo tanto, se tornan poco atractivas para muchos estudiantes que postulan o inician estas carreras. Actualmente, los estudiantes están enfocados en elegir su carrera sobre la base de la rentabilidad económica que les generará a futuro para satisfacer sus necesidades. Más aún, esto es respaldado por sus padres y por la sociedad, lo que hace que se disminuya la inclinación hacia carreras del sector salud. A esto se agrega que los jóvenes van culminando sus estudios secundarios sin conocer la gama de carreras y la demanda laboral real que existe en nuestro país.

En el Perú, son pocos los mecanismos que se usan para hacer que los estudiantes identifiquen sus intereses, capacidades y objetivos profesionales. Por ello, la educación universitaria necesita de políticas y estrategias orientadas a captar a aquellos alumnos que están propensos a desertar. Estas políticas y estrategias les brindarán apoyo necesario para disminuir las barreras académicas, motivacionales, vocacionales, socioeconómicas, que pueden impedir la continuación de sus estudios. Así mismo, es necesario también orientar con veracidad sobre las condiciones reales en que se encuentran las profesiones, para que los estudiantes tomen decisiones correctas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE, 2016).

Un estudio realizado por el Banco Mundial, a finales del 2017, indicó que, en Latinoamérica, un 42% de estudiantes abandonaron su carrera y, en el Perú, un 30% de estudiantes dejaron la universidad debido a múltiples factores. Estos resultados describen a la educación universitaria como un sistema asimétrico de información y, por ello, el estudio recomienda que se necesita

formar capital humano mediante programas de asesoramiento vocacional e intervenciones pedagógicas compensatorias (Ferreyra et al., 2017).

Este fenómeno de deserción universitaria en el Perú en estos momentos se convierte en un problema desafiante si se observa el informe estadístico presentado por el Ministerio de Educación. Allí, se hace evidente que la deserción es causada ya sea por motivos económicos, políticos, sociales o ya sea por la insatisfacción de los estudiantes frente a lo que ofrecen las instituciones educativas.

Cuando el estudiante escoge su carrera sin tomar las previsiones ni consideraciones como su motivación intrínseca, su afinidad por una profesión y su capacidad de autoanalizarse, más factores como, las presiones de la familia y de las amistades, el estatus social de las profesiones, desinformación sobre las funciones que ejercerá en la carrera, los riesgos ocupacionales en su bienestar y salud, se desencadenará un nivel bajo de satisfacción, lo que provocará frustración y, posteriormente, el abandono de la universidad. Por todo lo anterior, urgen dos estrategias, por un lado, una orientación vocacional realista, coherente. Por otro, un programa que fortalezca y consolide aquello que escogió. Estas medidas se llevarían a cabo entendiendo que el estudiante debe ser capaz de tomar esta decisión en un momento difícil del ciclo vital, como es la adolescencia.

En la etapa de la juventud, existe una gran dificultad para tomar decisiones, porque el individuo se encuentra en una situación de incertidumbre en la que se compromete a elegir su futuro en una edad muy temprana. Por ello, es necesario que el joven se conozca a sí mismo, la realidad, sus intereses

vocacionales, limitaciones y posibilidades que le ofrece la familia y su medio. Por ello, en ese momento y circunstancia, la madurez vocacional influye significativamente para evitar una inadecuada elección e insatisfacción personal.

En el Perú, los jóvenes se incorporan a la universidad, en una etapa de vida adolescente. Esta etapa se caracteriza de acuerdo con la psicología, como un momento en el que se dan muchos cambios, entre ellos, la indecisión. Y si a ello se le añade problemas de rendimiento académico, de insatisfacción con los docentes y con la universidad junto con problemas de índole familiar, social y económico, entonces se hace más difícil enfrentar el sentimiento de deserción y desmotivación.

Al respecto, Basler y Kriesy (2019) realizaron un estudio sobre *Adolescents' development of occupational aspirations*, en el que explican que la formación de aspiraciones ocupacionales es una meta fundamental para el adolescente. Además, señalan que las aspiraciones y motivaciones son un importante predictor de logro ocupacional en la edad adulta.

En estos primeros años, los jóvenes están atravesando cambios trascendentes en el aspecto físico, cognitivo, emocional y sociocultural, que, de alguna manera, van a influenciar en su forma de responder a las demandas del país. La neurociencia explica que, en la etapa de la adolescencia, la inmadurez del lóbulo frontal produce mayor susceptibilidad a errores en procesos de tipo cognitivo. Es decir, en la planificación, formulación de estrategias, resolución de problemas, ya que dichos procesos requieren de una memoria de trabajo

que no se encuentra en completo desarrollo y que predisponen al individuo a tomar decisiones impulsivas.

Stebleton y Diamond (2018) realizaron un estudio sobre el desarrollo y la exploración de la carrera profesional como práctica de alto impacto, donde explican que los jóvenes ingresan a la universidad con preocupaciones importantes sobre la carrera y la toma de decisiones importantes, incluidas preguntas sobre el propósito, la vocación y el significado. Algunos estudiantes tienen oportunidades de explorar activamente y participar en el proceso de reflexión, pero muchos no. Por todo ello, estos autores recomiendan que los profesionales de la educación superior deben identificar y ampliar los recursos para proporcionar estas iniciativas de desarrollo profesional a los nuevos estudiantes.

En el Perú, viene creciendo el número de jóvenes que deciden estudiar profesiones afines a las disciplinas de la salud, por la gran oferta de universidades particulares. Sin embargo, la deserción universitaria en salud no ha sido suficientemente investigada y no se cuenta con datos estadísticos oficiales que describan la magnitud del problema. De acuerdo con el porcentaje de matrícula, según disciplinas, existe un 54,9% de estudiantes en el área de administración, un 27,8% en las ingenierías, un 11,7% en las ciencias médicas y de salud y un 8% en el área de educación (SUNEDU, 2020).

En un estudio de Heredia et al. (2015) sobre deserción estudiantil en el Perú en profesiones de las disciplinas de la salud, realizado en cinco universidades de provincia y cuatro universidades de Lima, se determinó que

la deserción fue en un 10,20% en Medicina, 9,91% en enfermería y 5,6% en odontología, y rezagados, en promedio total un 48,52%. También, el mismo estudio determinó que el motivo más relevante que incidió en el abandono de los estudios fue el factor vocacional en un 50%; el factor económico, en un 40%; y, en un 10%, por inmadurez emocional por temprana edad.

En la actualidad, se está introduciendo, paulatinamente, este aspecto orientador para que fortalezca y consolide en forma progresiva el desarrollo de la maduración vocacional del alumno. De este modo, esta capacidad le sirva de guía para tomar decisiones, aclarar dudas y mejorar su proyecto de vida profesional, aunque de manera débil. Sin embargo, todavía no está establecido de manera formal como una capacidad que debe ir paralelamente y secuencialmente en los primeros ciclos de todas las carreras, sino, más bien, como consejerías y apoyos tutoriales. Por ello, aún se encuentra en debate la pertinencia de esta necesidad educativa de realizar acciones preventivas que eviten el incremento del número de abandono y deserción universitaria.

Estos acontecimientos que viven los estudiantes van condicionando su proceso de maduración vocacional, lo que hace que sus metas y proyectos sean determinados por la incertidumbre, con dudas, enfrentando un rumbo casi desconocido o equivocado. Estos hechos provocan que tome decisiones erróneas. Si este problema persiste, la sociedad va a ir perdiendo un gran capital humano.

Realmente es un problema complejo que requiere de un análisis de diversos factores que se relacionados con el joven aprendiz y lo influyen. Por ello, requiere de una mirada comprensiva desde muchas aristas. Además, a la

incipiente vocación que presentan los estudiantes, se suma también otro elemento clave, como es la motivación por estudiar.

Pintrich y Schunk (2006) explican que “la motivación es un conjunto de acciones progresivas que nos dirigen hacia la consecución de un reto, un impulso que nos mantiene constantes y perseverantes para lograr un propósito” (p. 5). De acuerdo con lo anterior se puede inferir que, si los estudiantes se encuentran motivados durante su estancia académica, este proceso los va a impulsar a que alcancen sus aspiraciones, consigan sus metas trazadas, y terminen satisfactoriamente sus estudios. De esta manera, se reforzará el desarrollo vocacional intrínseco del estudiante.

Así mismo, distintos autores han fundamentado la importancia de la influencia que tiene el proceso motivacional en el aprendizaje. De acuerdo con dichos autores, ese proceso se convierte en un determinante que repercute en la inclinación vocacional de los adolescentes, lo que logra, de esta manera, que escojan acertadamente su ocupación en concordancia con su vocación (Cano, 2008).

González (2003) explicaba que un alumno carente de motivación hacia las actividades académicas va perdiendo el interés, ganas y esfuerzo. Este hecho afecta considerablemente su desarrollo vocacional, lo que lo va alejando de su verdadera pasión y desencadena el abandono de la carrera. No obstante, si el estudiante presenta una buena motivación académica, pondrá en ejecución todas las estrategias que considere oportunas para llegar a cumplir su meta. Así, se enfrentará a situaciones difíciles, inclusive a problemas

económicos, pues, como ya se ha podido observar, un gran número de jóvenes trabajan para sostener sus estudios.

Un factor que se suma a estos elementos necesarios para la continuidad exitosa de los estudios es la autoeficacia. Bandura (1987) argumenta que la autoeficacia está integrada por un sistema de percepciones que el individuo tiene sobre sus propias capacidades. Aquellas operan como factores influyentes en la conducta, en el proceso de pensar y en las reacciones emocionales frente a eventos adversos, lo que determina, posteriormente, el comportamiento psicosocial de la persona. A partir de este hecho, es que el estudio de la autoeficacia podría constituir un valioso aporte a la comprensión de la madurez vocacional en los estudiantes. Esto se debe a que ante una mayor autopercepción de poseer las capacidades para enfrentar situaciones de incertidumbre como son las características propias de la profesión y el contexto educativo, mayor va a ser el continuo proceso evolutivo de la maduración y fortalecimiento de su vocación.

The Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) informó que, entre los 23 países analizados, España presentó un índice mayor de autoeficacia en comparación con los países de la OCDE, pues se encontró en México y Turquía estudiantes con mayor nivel de autoeficacia y, por el contrario, estudiantes de Japón presentaron nivel más bajo de autoeficacia. En consecuencia, se observa que muchos estudiantes que presentan temor al fracaso académico tienen una débil percepción de autoeficacia, e incapacidad de afrontar las actividades y metas estudiantiles (OCDE, 2018).

Pecina (2014) encontró que solo un 56,4% de los alumnos de octavo ciclo de Enfermería se encontraban completamente seguros de sus conocimientos, mientras que un 33% se sentía medianamente seguro, un 50% seguros para tomar decisiones, un 53,8% seguros de aplicar sus conocimientos para la resolución de problemas y un 52,6 % completamente seguros de poseer habilidades comunicativas. Esta seguridad que percibe el aprendiz es una capacidad inherente del sentimiento de eficacia. En consecuencia, las metas educacionales, la autoeficacia, el autoconcepto, la motivación del logro, las relaciones familiares, las expectativas de los padres, la conducta, los refuerzos sociales, las estrategias educativas, la complejidad del plan de estudios, recursos educativos, entre otros, influyen en la motivación académica (Becerra y Reydl, 2015).

Estos estudios reflejan que existe un promedio de estudiantes que, cursando ciclos finales de la carrera, todavía no adquieren la seguridad necesaria o la percepción para afrontar como futuros profesionales situaciones en las que se necesite de las capacidades de enfermería. Esto es preocupante, ya que esta profesión es netamente de servicio, cuyo objetivo es el cuidado del paciente, una persona que requiere un cuidado integral especializado. Por ello, deben acreditar y garantizar competencias y habilidades, pero, a su vez, demostrar actividades con amplia seguridad y dominio.

Para asumir los compromisos globales que contempla el Objetivo de desarrollo sostenible 4, con respecto a la meta 4.4, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que es primordial que las Instituciones educativas superiores desarrollen capacidades

específicas en los estudiantes para enfrentar las vicisitudes del campo del trabajo. Estas serían habilidades cognitivas como no cognitivas, como la solución de conflictos, el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, habilidades vocacionales y todas aquellas capacidades y competencias pertinentes para enfrentar y aplicar en todo ámbito laboral (UNESCO, 2016 citado por Sustainable Development Solutions Network, 2017). Dentro de estas capacidades esenciales, se encuentran, también, la motivación académica y la autoeficacia, además de la capacidad vocacional, que potencian las competencias laborales.

Sobre la base de todo lo explicado es oportuno mencionar las acciones que recomiendan los diferentes marcos normativos a través de pesquisas e investigaciones realizadas por organizaciones promotoras en el campo educativo. Así, el objetivo número 5, impartido en el Proyecto Educativo Nacional al 2021, insta y exhorta a las universidades a que contemplen en sus programas de pregrado contenidos que aseguren una eficaz formación profesional. Además, los insta a que incluyan el desarrollo de habilidades para la vida, con el propósito de garantizar que los egresados logren incorporarse en el mundo laboral.

Esto implica que el perfil del educador debe cumplir con las competencias pedagógicas necesarias para ejercer una adecuada intervención. Estas son las competencias teóricas, prácticas, axiológicas y tecnológicas, que asegurarán que el educador tenga un conocimiento especializado con experiencia en actividades pedagógicas para cumplir con determinadas metas programadas en bien del proceso enseñanza aprendizaje

del estudiante. Además, estas conducirán a resultados eficientes y eficaces con responsabilidad social.

Es el maestro quien debe empoderarse de estas funciones orientadoras para fortalecer la vocación, ya que es el que acompaña y conoce al estudiante. A partir del documento rector en educación superior, Beneitone y Yarosh (2015) en su artículo Tuning impact in Latin America proyecto Tuning-América Latina, aclaran que el docente asume funciones de facilitador, acompañando, brindando a los estudiantes accesibilidad a los recursos, medios, materiales de comunicación y creando entornos favorables para que el estudiante eleve su nivel de motivación y compromiso por aprender.

El documento rector de educación, como es el Marco de Acción de Dakar, argumenta que el Gobierno tiene el deber de velar y apoyar para que los objetivos sean alcanzables. Así mismo, tiene el deber de atender las necesidades de aprendizaje a través del acceso equitativo y velar por el acceso a programas que preparen para la vida activa. En coherencia con esto, los programas de orientación, pedagógicos y educativos, ingresan como parte fundamental para el desarrollo de las capacidades con el fin de que el joven universitario pueda fortalecer y consolidar su proceso vocacional y sea capaz de enfrentar a la vida, para que pueda proyectarse y llegar a la meta deseada, como es el ejercicio de su profesión.

Por consiguiente, es el maestro quien, además de ejercer sus funciones de transmisor de conocimientos, facilitador del aprendizaje, debe también buscar aquellas estrategias, programas, intervenciones que motiven al estudiante a querer seguir su carrera profesional y a elevar los intereses

vocacionales para que se involucre en ese bien preciado que es el amor a servir a la sociedad.

Echeverría y Martínez (2018) sostienen que es necesario desarrollar intervenciones pedagógicas que orienten vocacionalmente al alumno, con el fin de potenciar todas sus capacidades, sin dejarlo encasillado entre patrones cognitivos, procedimentales y actitudinales desfasados. Este reforzamiento de la madurez vocacional, la motivación y la autoeficacia en los jóvenes pertenece a la dimensión educativa. Por ello, es responsabilidad interdisciplinar el trabajo de intervención de los profesores, maestros universitarios, tutores orientadores y psicopedagogos para contribuir a un futuro de acierto y bienestar en el joven.

Ante la presente situación se evidencia la necesidad de conocer los intereses vocacionales de los estudiantes. De esta manera, partiendo de estas fortalezas, se puede direccionar eficazmente su decisión y consolidar su madurez vocacional, su desempeño académico y laboral. En ese sentido, se debe de considerar que es responsabilidad de los maestros universitarios velar por una educación integral de los jóvenes.

La Escuela de Enfermería de una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho también presenta problemas similares a los descritos. Se ha podido observar que, a través de los años, se mantiene un número promedio de estudiantes que inician los estudios, pero que, paulatinamente, a medida que avanzan los ciclos, el número va disminuyendo. Algunos de ellos manifiestan que no les agrada la carrera, otros que no se sienten seguros de pertenecer a una carrera de salud, pues piensan que es muy riesgoso y que tal vez no alcancen ser buenos profesionales. Así mismo, durante las clases, se

ha podido observar a algunos estudiantes poco motivados, además del ausentismo e incumplimiento de sus trabajos asignados.

Luego de haber analizado el problema en el contexto actual, se propuso investigar tres elementos indispensables en el proceso educativo universitario y que son inherentes al individuo. En este estudio, se busca la conexión entre estos tres elementos o constructos: autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional. Además, se ha considerado necesario realizar una evaluación de las tres variables comparativamente en dos grupos: el primero, en estudiantes de primer año, quienes están iniciando los estudios, y, en un segundo grupo, los estudiantes de quinto año, quienes están culminando los estudios de enfermería. Esta evaluación tendría la finalidad de ver las diferencias relacionadas al tiempo de estudios. En consecuencia, las preguntas de investigación son:

¿Existe relación entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima?

¿Existen diferencias de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

El presente trabajo es de suma importancia, porque analiza y sustenta variables educativas acordes con la línea de investigación de Enseñanza-Aprendizaje. Así mismo, afianza el conocimiento buscando explicar la relación entre la autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional; a partir de teorías y enfoques y procesos motivacionales que intervienen en el aprendizaje.

Además, es pertinente, porque aporta los elementos necesarios para comprender aquellos factores personales que pueden causar debilidades en el proceso de maduración de la vocación. Esto va lo que va a permitir hacer un análisis reflexivo sobre la práctica docente universitaria con el fin de planear actividades y estrategias motivacionales que impulsen el desarrollo del espíritu vocacional.

La madurez vocacional se concibe como un constructo complejo básico en el desarrollo de la vocación en los individuos. Esto se debe a que fortalece su proyecto de vida, a través de las etapas evolutivas donde la planificación, evaluación, información de la profesión escogida, la elección óptima, la audacia en la determinación de decisiones y la orientación de la profesión y de su papel que ocupa en la sociedad.

En el país, escasas investigaciones explican el valor de la motivación académica y la autoeficacia como factores mediadores de la madurez vocacional, sobre todo en los estudiantes universitarios, quienes deberían ingresar a una determinada carrera profesional ya habiendo esclarecido el interés inicial y la vocación sobre la profesión elegida; es decir, aquella ocupación con la que van a permanecer laborando gran parte de su vida. Esto se debe reforzar, pues se trata de futuros profesionales de la Salud quienes deben enfrentar un entorno social cambiante, comprender nuevos enfoques y paradigmas influyentes en las aulas universitarias y desarrollar prácticas clínicas en una comunidad diversificada. Estos factores van desencadenando reacciones que influyen, en la maduración de las aspiraciones ocupacionales de estos estudiantes del área de salud.

A partir de este vacío en la educación, el actual estudio propone explicar la asociación entre estos tres aspectos y la comparación descriptiva sobre la base de variables como edad, género y ciclo de estudios, para identificar las diferencias entre grupos determinados y poder reconocer la magnitud del problema en cada caso.

La información que se adquiere al culminar la investigación resulta de gran utilidad y relevancia en el ámbito educativo, porque permite comprender el estado actual de nuestros estudiantes universitarios, y sus necesidades de apoyo en el desarrollo evolutivo y en el proceso de maduración de sus capacidades vocacionales.

Por consiguiente, estas variables son componentes esenciales que los docentes deben incluir en sus propósitos educacionales. De esta forma, incorporan al estudiante universitario al mundo del conocimiento, para que pueda tomar decisiones vocacionales pertinentes y que se orienten a responder las exigencias de un contexto globalizado. Con respecto a esto, el proyecto educativo nacional explica que existen factores determinantes en cada etapa de vida que deben ser atendidos mediante políticas públicas para garantizar experiencias educativas oportunas. Todo ello sería necesario para que los adolescentes logren una autonomía plena, investiguen para entender los problemas de la realidad nacional para tomar decisiones acertadas con responsabilidad social, comprometiéndose con su país y logren aprendizajes que les permitan desarrollar sus proyectos de vida (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Los resultados serán de gran importancia para la Gestión educativa en la escuela de Enfermería, porque permitirán sentar las bases conceptuales para crear planes y programas que beneficien a los estudiantes, teniendo no solo la oportunidad de asimilar contenidos básicos sobre los fundamentos de la carrera y su posición en la comunidad, sino, también, en su desarrollo personal. Estas orientaciones asertivas guiarán al estudiante para desarrollar sus potencialidades, afianzar sus intereses personales profesionales, gestionar sus proyectos y metas. Esto servirá para que, en el futuro, el estudiante se convierta en un profesional íntegro y afiance la seguridad de la continuidad de otros estudiantes en su programa o carrera elegida, lo que disminuiría la tasa de deserción universitaria. Así mismo, es importante porque, de manera preventiva, se detectará, en los primeros momentos de la vida académica, el verdadero sentir de los estudiantes, sus dudas vocacionales, su escasa y/ o equivocada información sobre el rol que desempeñará en un futuro, sus inquietudes, aspiraciones, su ímpetu motivacional y su percepción de autoeficacia.

Finalmente, más que contribuir a la calidad educativa, se busca brindar un apoyo pedagógico a los adolescentes, que han elegido estudiar una carrera cuya esencia, características y funciones en la sociedad. Además, se busca apoyar a estudiantes que tienen que afrontar incertidumbres y seguir estudiando, porque ya empezaron, aun cuando no hayan consolidado o fortalecido su incipiente vocación debido a que su edad les produce inseguridades. Por lo tanto, puede terminar desmotivado, enojado consigo mismo y con su familia, desorientado, con una visión equivocada de la carrera, inseguro de poseer talentos y

habilidades para estudiar y terminar abandonando los estudios, lo que lo convertiría en un importante capital humano perdido para el futuro.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Se describen las condiciones y situaciones que significaron cierta dificultad en el proceso de estudio.

1.3.1 Delimitación de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en un contexto urbano marginal, en una universidad de gestión privada ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima en el año 2020. Esta zona se caracteriza por tener un alto número de habitantes, en condición socioeconómica mediana a pobre, con un alto porcentaje de comerciantes con pequeñas empresas.

Los participantes son estudiantes de enfermería, predomina el sexo femenino en mayor proporción, pues se comprende por la naturaleza y la esencia tradicional de la profesión. Estos alumnos poseen edades entre 17 a 25 años y son de condición económica media. En total, han participado 190 estudiantes. De estos, 90 estudiantes cursan el primer año de la carrera y 100 estudiantes se encuentran en el quinto año culminando los estudios de enfermería.

En el acopio de la información se usaron tres instrumentos: un cuestionario para medir la madurez vocacional, adaptado para estudiantes de enfermería por Rodríguez (2016); la escala de Autoeficacia de Bueno (2017); y el MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Navea (2015) para medir la motivación académica. Los tres instrumentos por sus autores brindan en sus respectivas investigaciones evidencias de validez y confiabilidad.

Además, se sustentan en resultados de múltiples estudios en diferentes tiempos y contextos, lo que afianza y motiva la realización del trabajo académico.

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

La primera limitación del estudio es la probabilidad de generalizar los resultados, porque los participantes presentan características particulares: un grupo que se encuentra estudiando en el primero y quinto año de una universidad privada. Así mismo, la muestra se tomó como representativa con características en función de las necesidades del estudio.

Una segunda limitación es el escaso número de antecedentes, de información, de pesquisas y estudios previos sobre las variables autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional, específicamente en poblaciones de estudiantes de enfermería. Sin embargo, sí se encontraron estudios del mismo enfoque y alcance en otras profesiones afines, tanto en el ámbito nacional e internacional. Además, en ellos, se utilizaron también los instrumentos aplicados en el presente estudio.

Una tercera dificultad fue con respecto a la aplicación de los instrumentos, ya que aun cuando hubiera sido más conveniente evaluar a los estudiantes en forma presencial, se hizo de manera virtual coordinando previamente con la directora de Escuela y con los estudiantes de enfermería para utilizar los medios tecnológicos debido a la situación que estábamos atravesando por la Pandemia Covid-19. Este hecho no constituyó un obstáculo para la recolección de la información.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

O_{G1}. Identificar la relación que existe entre autoeficacia académica, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

O_{G2}. Establecer las diferencias de autoeficacia académica, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

O_{E1}. Determinar la relación que existe entre autoeficacia académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

O_{E2}. Determinar la relación que existe entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

O_{E3}. Determinar la relación que existe entre autoeficacia y motivación académica en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

O_{E4}. Describir las diferencias de autoeficacia académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

O_{E5}. Describir las diferencias de motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

O_{E6}. Describir las diferencias de madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Estudios relacionados con Autoeficacia Académica.

Ribeiro et al. (2020) realizaron un estudio en Brasil donde midieron el sentido de eficacia en alumnos de enfermería para explicar la correlación con la autoestima. La metodología de este fue de alcance correlacional, descriptivo y de corte transaccional. Utilizaron una muestra de 264 alumnos provenientes de dos centros de enseñanza superior de Sao Paulo. La variable autoeficacia fue medida con el cuestionario de Autoeficacia General. Al finalizar el estudio, evidenciaron un grado moderado a alto de autoeficacia, con puntuaciones medias de 35,29 y un nivel medio de autoestima. Concluyeron que la autoeficacia asume un rol importante a lo largo de la vida académica del estudiante.

Díaz (2019), desde un enfoque cuantitativo, investigó la autoeficacia académica en una universidad limeña, con una metodología descriptiva y correlacional. En su marco muestral, trabajó con 413 alumnos del primer ciclo de enfermería, usando como instrumento la escala de autoeficacia académica. Encontró en sus resultados un nivel medio de autoeficacia en alumnas mujeres y un nivel bajo en varones. Además, demostró una correlación positiva con el aprendizaje.

Hechenleitner et al. (2019) desarrollaron una investigación cuantitativa descriptiva correlacional sobre autoeficacia académica en 479 estudiantes, de los cuales, 128 pertenecían al primer y segundo año del área de enfermería de una universidad tradicional chilena. Los cuestionarios que utilizaron para la recopilación de los datos fue la Escala de Autoeficacia Académica (EACA) y

encontraron una notable diversidad en el grado de autoeficacia en la muestra de alumnos pertenecientes al grupo de estudiantes de las ciencias médicas; siendo los estudiantes de medicina quienes obtuvieron más alto puntaje, seguido de los de enfermería y, en un nivel mucho más bajo, los del área de Tecnología Médica.

Flores y Choquecota (2019) realizaron una investigación sobre autoeficacia académica y motivación de logro en alumnos que cursan el primero y último ciclo de estudios en una institución universitaria de Lima. Investigación de ruta cuantitativa, diseño no experimental y de nivel relacional. Los autores decidieron trabajar con 144 estudiantes, 69 de ellos estudian en los primeros ciclos y los otros 75, en los últimos. Para el acopio de los datos utilizaron la escala Atribucional de Motivación de Logro y el inventario de Autoeficacia Académica. Con ella, se llegó a evidenciar una relación positiva baja ($r_s=0,313$) entre ambas variables.

Cervantes et al. (2018), siguiendo el enfoque cuantitativo, hicieron un estudio multivariable. En este uno de sus propósitos fue buscar la asociación entre autoeficacia académica y motivación en 495 alumnos que demuestran un alto desempeño académico. De este grupo, 101 pertenecían al área de enfermería y como instrumento se utilizó la escala de autoeficacia. Al finalizar el estudio, se hizo evidente que efectivamente hay una correlación positiva entre la autoeficacia académica ($OR = 2.52$) y la motivación ($OR = 4.98$). Estos resultados significan que ambas variables son capacidades que no solo se relacionan, sino que son inherentes a un buen nivel de desempeño académico.

Ahumedo et al. (2017), hicieron su estudio doctoral sobre autoeficacia en alumnos de enfermería y desempeño académico durante prácticas formativas.

La metodología fue analítica trasversal con una muestra compuesta de 217 alumnos de enfermería entre las edades de 18 y 29 años, ubicados en estancias de prácticas clínicas en la Universidad de Cartagena. Los investigadores aplicaron la escala de autoeficacia percibida de Jerusalén y Schwarzer y sus conclusiones principales fueron que un 73,7% de alumnos de enfermería presentaban un nivel alto de autoeficacia y que las dos variables de estudios presentaban una relación estadísticamente positiva.

Hurtado (2017) realizó un estudio cuantitativo correlacional causal y multivariado, sobre las variables autoeficacia, motivación y aprendizaje en 566 alumnos en diversos programas de pregrado de una universidad de Manizales en Colombia, cuyas edades oscilaban entre 17 a 43 años. Fue un estudio de diseño trasversal descriptivo y de alcance correlacional. Entre sus conclusiones, se determinó que la autoeficacia influye de manera significativa en la valoración del aprendizaje y expectativas, lo que de manera conjunta afecta positivamente al aprendizaje autorregulado y a los procesos motivacionales.

Echegaray y Segovia (2017) realizaron un estudio sobre autoeficacia y estrés en alumnos del quinto año de enfermería en una universidad de Ica. Su metodología fue de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional. En este estudio se obtuvieron como resultados descriptivos que un 17,1% de los estudiantes presentan un grado bajo de la capacidad de eficacia, un 11,4% de nivel medio y un 77,4% un nivel alto de autoeficacia. Estos evidenciaron que no existe correlación significativa entre los constructos estudiados: autoeficacia y estrés en alumnos de enfermería que se encuentran cursando el noveno ciclo de estudios.

2.1.2 Estudios relacionados con Motivación Académica.

Fajardo et al. (2018) realizaron un estudio sobre motivación, donde describen el estado motivacional de los alumnos de enfermería, en Bayamo, Cuba. El estudio se direccionó a evaluar cuantitativamente a partir de encuestas realizadas a 50 estudiantes de 4º año de Licenciatura de enfermería. Fue un estudio de alcance descriptivo y prospectivo. En sus resultados se observó que un 66% eligieron la carrera en primera opción, el 50 % eligió la carrera, porque garantiza un nivel económico óptimo, un 36% ingresaron por vocación, un 12% eligieron la carrera con la posibilidad de colaboración internacional y solo un estudiante por reconocimiento social. Así también, un 76% estuvo motivado por el conocimiento de la profesión. Sin embargo, entre los motivos por los que no ejercerían su profesión, se encuentran un 54% que señala que no lo haría debido al escaso reconocimiento profesional, un 12 %, por no tener una plaza laboral asegurada, y un 10%, porque no le gusta la profesión.

López y Sánchez (2018) realizaron un estudio correlacional entre la madurez vocacional y la motivación académica, desarrollado en la Universidad de Extremadura, España. Metodológicamente fue de enfoque cuantitativo, descriptivo y contó con una muestra comprendida por 1540 estudiantes con edades promedio entre 15 y 19 años. Para la obtención de los datos observables se usó la encuesta, cuyos instrumentos fueron el cuestionario MAPE I dirigido a la evaluación de la motivación académica y el cuestionario CMV para medir la Madurez Vocacional. La conclusión del estudio corroboró que sí existe correlación entre las variables de investigación.

Casanova et al. (2017), siguiendo el enfoque cuantitativo descriptivo, estudiaron la motivación académica en alumnos que siguen la disciplina de enfermería en la Universidad de San Marcos, Perú. Para ello, utilizaron una muestra de 78 alumnos del tercer año de estudios y 60 del quinto año. Utilizaron el cuestionario MAPE – 3 adaptado para la obtención de la información. Entre sus principales resultados explicaron que, del total de la muestra analizada, un 63% de estudiantes del quinto año presentaron un alto grado de motivación intrínseca y un 67% presentó un alto grado de motivación extrínseca. Por ello, concluyeron que los alumnos de enfermería evidencian un nivel alto grado de motivación por el aprendizaje.

Hidalgo (2017) investigó sobre la motivación y las expectativas en estudiantes de enfermería de la Universidad de Barcelona. Este fue un estudio descriptivo observacional, analítico, longitudinal, con una población de 378 alumnos con edades entre 17 y 24 años. Se debe añadir que el 80% de la muestra estuvo conformada por individuos del sexo femenino. Además, se utilizaron como instrumentos dos baterías de cuestionarios que evalúan motivación y expectativas. Las conclusiones fueron que los alumnos que ingresan a estudiar la carrera de enfermería presentan altas puntuaciones en el grado de motivación. Por ello, se considera que la motivación es un atributo básico para decidir una carrera. Así mismo, las aprendices de sexo femenino presentan puntuaciones altas en factores motivacionales intrínsecos, mientras los varones en motivación extrínseca. Finalmente, los estudiantes presentan niveles de puntuaciones altas en expectativas, interés y satisfacción al inicio de la carrera.

Tomé (2017), realizó un estudio titulado “Motivational profile of current Nursing student” en la Universidad de León en España. Fue una investigación de metodología cuantitativa, descriptiva y transaccional. La población estuvo comprendida por 238 estudiantes matriculados en cursos académicos de la titulación en el grado en enfermería. Este investigador utilizó un cuestionario para el acopio de datos descriptivos sociodemográficos, factores externos e internos motivacionales para elegir la carrera, junto con intereses e identidad ocupacional. El resultado del estudio fue que un alto porcentaje de alumnos presentan como motivación, la percepción de un mercado laboral amplio y un alto requerimiento de profesionales de enfermería. Así mismo, señala como factores motivacionales internos a la vocación, la satisfacción personal y profesional. Un mayor número de alumnos presentan un nivel alto en la identificación, interés y motivación por la profesión. Por ello, se encuentran satisfechos con su elección vocacional y piensan ejercer enfermería en el futuro.

Becerra y Reidl (2015), en su investigación multivariada, abordaron el estudio cuantitativo de las variables motivación, autoeficacia, entre otras, en una universidad mexicana, cuyo objetivo principal fue explicar las diferencias que existen entre las variables de estudio. Metodológicamente, fue una investigación de alcance correlacional y explicativa, de corte transaccional, no experimental. En la primera fase, participaron 1453 estudiantes de bachillerato. En la segunda, participaron 15 alumnos de alto rendimiento y otros 15 de bajo, organizados en dos grupos focales. Entre sus conclusiones, los autores demuestran que la motivación se asocia con la autoeficacia académica y demás variables, por lo

que recomiendan que estas capacidades estudiadas deben formar parte de la propuesta de un modelo educativo.

2.2.3 Estudios relacionados con Madurez Vocacional.

Basler y Kriesy (2019) realizaron un estudio sobre Development of vocational aspirations in adolescents. Dicho estudio tuvo como objetivo investigar la formación y el desarrollo de aspiraciones ocupacionales en un sistema educativo en Suiza. Se utilizaron datos de la Encuesta Longitudinal Suiza de Jóvenes para examinar cómo las características de la orientación educativa influyen en el estado de las aspiraciones ocupacionales de los adolescentes entre las edades de 15 y 21. Sus resultados mostraron que el nivel y el desarrollo de las aspiraciones de los jóvenes difieren. Mientras que los jóvenes en la escuela de bachillerato disminuyen ligeramente sus aspiraciones con el tiempo, aquellos en algunos tipos de educación y formación profesional aumentan considerablemente sus aspiraciones. En conclusión, los resultados apoyan el supuesto de una relación entre el apoyo psicopedagógico de orientación vocacional que ofrece la institución educativa y el desarrollo de la madurez de la vocación.

Barrionuevo (2018) realizó un estudio sobre toma de decisión vocacional, en Azogues-Ecuador, cuya metodología fue de enfoque cualitativo. La investigación tuvo como propósito proponer estrategias para que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar decisiones adecuadas hasta configurar responsablemente su propia orientación y, en ese proceso, el docente interviene con su rol de tutor y guía. La población estuvo compuesta por 32 aprendices del tercer año de una organización educativa de Sucre y se utilizaron como

instrumentos, la evaluación de conocimientos y valoraciones cualitativas abiertas. La conclusión del estudio fue que el maestro orienta al estudiante y potencia su sentido vocacional, mediante la búsqueda de información con respecto a las carreras afines y estudia los diversos campos profesionales y ocupacionales que existen en el contexto.

Stebleton y Diamond (2018) realizaron un estudio sobre el desarrollo profesional y la exploración como una práctica de alto impacto en el primer año de estudios. Dicho estudio tuvo como objetivo describir tres estrategias para extender las oportunidades a más estudiantes, incluidas las poblaciones de estudiantes históricamente marginados. Las estrategias incluyen, en primer lugar, ampliar las opciones de oportunidades de planificación profesional, en segundo lugar, continuar desarrollando el papel de los servicios de carrera para una gama más amplia de poblaciones de estudiantes, y, finalmente, integrar a la carrera iniciativas de exploración en la experiencia de primer año. Los autores llegan a la conclusión de que el trabajo de enseñar a los alumnos de primer año sobre el desarrollo profesional y la exploración es colectivo y que los esfuerzos deben involucrar a todos los educadores. Los autores defienden que el desarrollo profesional, la exploración y la reflexión vocacional, durante el primer año, deben verse como una práctica potencial de alto impacto.

Madero et al. (2018) estudiaron los elementos que intervienen en la elección de la profesión de enfermería, desarrollado en una corporación Universitaria Rafael Núñez en Cartagena. Fue un estudio de nivel descriptivo transaccional en una muestra de 141 de estudiantes de enfermería que cursaban el primer, segundo y tercer semestre cuya evaluación se llevó a cabo con el

instrumento elaborado por las autoras. La conclusión del estudio fue que las circunstancias sociales y económicas fueron las razones que influyeron con mayor preponderancia en la decisión de la carrera de enfermería. De esta manera, se determinó que el factor social fue el más relevante, ya que es una disciplina centrada en el cuidado del ser humano, por lo que los estudiantes sienten gratificación como resultado de la atención brindada, que, de algún modo, es un reconocimiento por parte de la sociedad...

Segura et al. (2017), en su estudio de investigación sobre la madurez vocacional en adolescentes, presentan dos objetivos, por un lado, analizar las expectativas y los intereses personales, formativos y profesionales de adolescentes y, por otro lado, conocer los elementos que intervienen en la capacidad de selección y opción vocacional. Este estudio tuvo una metodología de enfoque cualitativo, con una muestra comprendida por 91 alumnos de un Instituto español. Entre sus resultados identificaron un nivel heterogéneo de madurez vocacional en los alumnos, lo que los llevó a valorar los procesos de orientación académico-profesional en las diferentes etapas educativas. El estudio demostró la necesidad de una orientación académica y profesional planificada para brindarse en forma individualizada y que, gracias a esas características, posibilite una toma de decisiones realistas congruente a las competencias e intereses vocacionales personales.

López (2017), realizó una investigación doctoral sobre madurez vocacional y motivación para aprender, en la Universidad de Extremadura, España. Este estudio fue descriptivo con un tipo de muestreo por conglomerado, conformado por 1540 estudiantes de 27 instituciones educativas, de edades

entre los 15 años y 19 años. Entre los instrumentos que usó la investigadora estuvieron el cuestionario de madurez vocacional, adaptado por el Dr. José Antonio Rosas Lemus, y el cuestionario MAPE I, con el cual se midió la motivación académica. En la consolidación de sus evidencias finales se menciona que sí existe una asociación positiva entre las variables madurez vocacional y motivación académica. Así mismo, determinó que no existen diferencias significativas al comparar estudiantes de 4º de E.S.O. con los estudiantes de 1º de Bachillerato.

Cortés (2016) realizó un trabajo académico sobre toma de decisiones en preuniversitarios. Este tuvo como propósito evaluar la demanda de los estudios universitarios y determinar los elementos que intervienen en la toma de decisiones.

Fue un estudio de nivel descriptivo, con un análisis de correspondencias múltiples mediante la utilización de un cuestionario validado. Se trabajó con una muestra de 1563 alumnos de 23 instituciones de enseñanza en Aragón, España. La investigación arrojó como resultados, la identificación de cuatro tipos de estudiantes: los que eligieron las disciplinas de la salud y ciencias experimentales; los que deciden por estudiar humanidades; aquellos que estudian ciencias sociales para mejorar sus condiciones económicas y de trabajo; y un grupo dudoso y poco motivado para estudiar en una universidad. Además, se observó, también, que los alumnos que decidieron estudiar las carreras de salud demuestran motivación para los estudios y la obtención de capacidades. A partir de esos resultados, se concluyó que, por un lado, un gran número de estudiantes consideran que estudiar en una universidad es un medio

para lograr acceder al mundo laboral con óptimas condiciones laborales; por otro, algunos alumnos se encuentran dudosos en esta situación y planean otro estudio o ponerse a trabajar.

Rebatta (2014) realizó un estudio descriptivo cuantitativo sobre maduración vocacional en universitarios limeños. El objetivo del estudio fue evaluar el nivel de madurez vocacional en 83 alumnos de enfermería que se encontraban estudiando entre el séptimo y el décimo ciclo, a quienes se les encuestó utilizando el inventario de Busot. Los resultados del estudio fueron que un 58% (48) de estudiantes se encontraron maduros vocacionalmente, y el 42% restante (35) se encontraban en proceso de madurez vocacional. Así mismo, se observó que, en el noveno ciclo y en el séptimo ciclo, existe un mayor grado de madurez vocacional, mientras que es, en el octavo ciclo y décimo, donde se encontró un alto índice de estudiantes en proceso de madurez vocacional.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Bases Epistemológicas de la investigación.

La investigación se sustenta en un paradigma o corriente de pensamiento positivista con enfoque cuantitativo. Al respecto Abero et al. (2015) sostienen que las leyes que rigen la realidad deberían ser descubiertas aplicando el método científico con el modelo hipotético deductivo para poder explicar, predecir, controlar los fenómenos y posibilitar generalizaciones. De esta manera se genera una teoría con carácter universal, que es el objetivo de la investigación. Se fundamenta en el supuesto de causalidad y a la objetividad. Es con la investigación cuantitativa que se conoce la realidad de manera imparcial, ya que los datos provienen de un estudio sistemático de conceptos y variables. Así

mismo, en esta investigación vinculada al campo educativo, se estudian los constructos sociales, como la madurez vocacional, la autoeficacia y la motivación académica. También se realizan mediciones y análisis de datos objetivos, conceptos, variables, y se sustenta la demostración de relación de los fenómenos.

La postura epistémica se centra en el positivismo que, como corriente filosófica, afirma que el método científico es el modelo de conocimiento y fundamenta la importancia que se atribuye a los datos de la experiencia. Es decir, la empírea está basada en una realidad objetiva, donde prima aquello que es observable, medible, cuantificable y, por ende, verificable.

2.2.2 Autoeficacia.

2.2.2.1 Conceptualizaciones de autoeficacia académica.

La definición de autoeficacia emerge desde la Teoría Social de Bandura (1987), quien define este concepto como aquel discernimiento que tiene cada persona sobre sus propias capacidades, y es en este cimiento que el individuo planifica, organiza y ejecuta acciones que le conducirá al obtener el rendimiento deseado.

La autoeficacia como parte del desarrollo humano ha sido estudiada en diversos aspectos del ámbito educativo, como aquellas capacidades y experiencias que influyen en la toma de decisiones vocacionales (Carbonero y Merino, 2004). Así mismo, se ha investigado la implicancia empírica de la autoeficacia en el desarrollo sociocognitivo del ser humano y, por consiguiente, en el aprendizaje (Holden et al., 1990).

La autoeficacia vocacional se define como la valoración subjetiva que tiene la persona sobre sus capacidades y potencialidades para estudiar una profesión; es decir, un sentimiento del logro dirigido al campo profesional. Santana et al. (2013) determinaron que este concepto se encuentra relacionado con la madurez vocacional, porque el estudiante tendría un compromiso mayor con sus responsabilidades, ya que otorgarle una notable importancia, dedicación y esfuerzo a culminar su meta mejoraría la autoconfianza en la resolución de sus tareas.

Zimmerman (1995) define la autoeficacia como los conceptos que posee un estudiante sobre sus potencialidades, habilidades y conductas orientadas a la organización con el propósito de obtener determinado desempeño escolar. En este sentido, el estudiante se autoevalúa, mide si sus capacidades y habilidades son suficientes para alcanzar desempeñarse académicamente.

De acuerdo con las definiciones anteriores, la postura que se asume es que la autoeficacia sea comprendida como una capacidad que debe ir afianzándose en el joven aprendiz. Así, la seguridad por lo que piensa y por lo que hace a diario deberá constituirse como un valor agregado necesario para poder ejercer la carrera. Solo esta percepción de seguridad le permitirá desenvolverse eficazmente y lo mantendrá activo emocionalmente en sus metas educativas.

2.2.2.2 Teorías que sostienen la autoeficacia.

La teoría de autoeficacia de Albert Bandura explica que los individuos desarrollan concepciones y percepciones sobre sus capacidades, las cuales se convierten en impulsores de sus propias metas. De esta forma, podrán

controlar sus capacidades y, por ende, el contexto. Así mismo, postula que las personas poseen internamente un sistema que les brinda el poder para controlar sus emociones, pensamientos y su comportamiento. En ese sentido, Bandura asumía que las conductas de las personas son resultado de la interrelación que existe entre sus autopercepciones sobre ellos mismos, sus habilidades y sus conocimientos.

Bandura (1997), en su teoría social cognitiva explicaba que estos juicios de sentido de autoeficacia hacen que la persona sepa qué hacer con el conocimiento que posee, y, como consecuencia, guiarán su comportamiento y se constituirán como un óptimo predictor de la conducta, el desarrollo de las habilidades y los logros.

En concordancia con Bandura, es de vital importancia valorar el sentimiento de autoeficacia, ya que es esta seguridad plena que posee el estudiante la que determinará el comportamiento y la conducta, en mayor medida que el simple hecho de conocer la actividad académica.

Bandura (1997) explicaba una interrelación entre la autoeficacia, la meta académica y el desarrollo personal, argumentando que, si el joven experimenta un nivel alto de autoeficacia, este le conducía a procesar mejor la información. Por ende, le llevaba a aprender con facilidad, tomar decisiones seguras, desempeñarse cognitivamente en diversos ambientes y, por consiguiente, al logro académico. De esta manera, se sintetiza que la autoeficacia puede influir en la motivación.

La teoría ilustra el sentido la autoeficacia como una variable que demuestra la influencia sobre el comportamiento de las personas y sobre

aquellas capacidades que les permiten adaptarse a situaciones vitales. Este hecho le otorga al individuo autonomía, seguridad y perseverancia por seguir enfrentando retos y alcanzar sus metas.

La teoría postula que la autoeficacia interviene en la selección de conductas y, por lo tanto, afecta el comportamiento humano de diferente manera (Olaz, 2001). Respecto a este punto, el individuo puede pensar que las actividades que integran una determinada carrera profesional le demandan alto grado de eficacia y ello provoca que subestime sus capacidades frente a la carga curricular de aprendizajes que contiene la profesión. Esto último le hará perder la expectativa y limitará su avance y continuidad de la carrera, aun cuando inicialmente poseía una vocación incipiente.

2.2.2.3 Fuentes de la Autoeficacia Académica.

La autoeficacia académica se entiende como las percepciones que presentan las personas de poseer habilidades para iniciar, resolver y terminar con éxito sus tareas y trabajos encomendados (Schun, 1991). Esta percepción de autoeficacia se construye a partir de experiencias.

Camposeco (2012) describe las fuentes de autoeficacia:

a) La experiencia previa

Le brinda al estudiante la evidencia de sentirse seguro de lo que es capaz de hacer sobre la base de situaciones anteriores donde fue protagonista del éxito. Este efecto de la actuación sobre la eficacia va a depender, en primer lugar, del autoconocimiento que se da cuando el alumno se enfrenta a las tareas académicas apoyado en nociones previas y en su empírea. Este hecho evoluciona y hace que su bagaje conceptual se enriquezca mediante la

interpretación y configuración de la información, lo que contribuirá a la estabilidad de la autoeficacia. Así, esto último representará una gran ventaja en su desarrollo académico.

En segundo lugar, va a depender de la magnitud de los obstáculos y conflictos que demanda la realización del trabajo. Esto se observará cuando el aprendiz tenga que emplear mayor esfuerzo, preparación y dedicación a la tarea difícil, la que se convertirá en un reto, elevará su capacidad y provocará ajustes en su autoeficacia.

Así mismo, los factores contextuales también le brindan al estudiante seguridad, sobre todo cuando aprueba o resuelve una tarea solo, sin ayuda externa en circunstancias adversas y logra, con éxito, resolver el problema. Por el contrario, si para enfrentar el reto existieron más personas que lo apoyaron o influenciaron, entonces se produce un escaso sentimiento de autoeficacia, porque el estudiante considera que el éxito no fue íntegramente resultado de su capacidad propia, sino de una ayuda complementaria.

Otra fuente de autoeficacia es el esfuerzo, ya que, si el estudiante emplea un mínimo esfuerzo en la consecución de una tarea difícil, esto le va a otorgar un sentimiento de poseer elevada capacidad. Sin embargo, si la misma tarea, considerada como difícil para el alumno, fue resuelta por muchos compañeros de manera acertada, le provocará una baja percepción de autoeficacia. Esto sucederá porque creerá que la tarea asignada en la que compitió, y creyó difícil, resultó ser fácil para todos, por lo que lograron resolverla. Así, si fracasa, después de no haberse esforzado, no se siente poco competente. Del mismo modo, si falla frente a una tarea de mediana dificultad entonces si sentirá que

posee una capacidad limitada. Peor aún, si la tarea fue sumamente fácil y falló, el efecto será más grave en su autoeficacia.

b) La experiencia vicaria

Es aquella experiencia que construye el alumno a lo largo del tiempo sobre la base de lo que va observando, aquellos logros que van obteniendo las personas que significaron en su vida académica y a quienes admira como compañeros, maestros, profesionales y que se consagran como un paradigma ejemplo e imitación. Si estos modelos van creciendo con éxito, también, el alumno se siente más autoeficaz y orgulloso de haberlos elegido como guías en su trayectoria universitaria y esto lo impulsa a seguir luchando por sus ideales. Hoy en día, se habla de un modelado social que experimenta un individuo cuando observa con asombro cómo otras personas alcanzan a lograr sus metas con éxito. Este hecho se convierte en una razón más para sentirse motivado, pero también seguro de continuar encaminado en sus proyectos.

c) Persuasión verbal y feedback

Surge cuando un maestro, un tutor, un familiar, un profesional u otra persona sobre la base de datos reales observables convence verbalmente al estudiante de que sí es capaz de realizar una tarea académica con éxito. Este hecho fomenta un esfuerzo mayor por parte del alumno y, a la vez, a que use más estrategias para afrontar y alcanzar con éxito la tarea. Además, si este refuerzo verbal se hace frecuente, se retroalimenta la percepción de autoeficacia. Por el contrario, cuando se hacen frecuentes las opiniones desalentadoras y desmotivadoras que hundén anímicamente más al adolescente, se va generando crónicamente un sentimiento de inutilidad. Esto

último lo convierte en un individuo más indeciso, con temor a equivocarse y lo hace escapar de las actividades universitarias hasta convertirlo en un ser totalmente dependiente.

d) Estados fisiológicos y afectivos

Frente a situaciones académicas que les genera estrés, ansiedad, nerviosismo el alumno experimenta síntomas fisiológicos y afectivos como taquicardia, sudoración, enrojecimiento, entre otros, llevándolos, a veces, a cometer errores. El alumno categoriza estos indicadores de cierto nivel de capacidad y asocia su baja autoeficacia a los resultados que obtendrá. Entonces, la autoeficacia será mayor en aquellos estudiantes que creen que el contexto es controlable, en comparación con aquellos que no puede influir sobre el contexto.

En síntesis, la autoeficacia procede de fuentes tales como, las vivencias anteriores que se acumulan y van configurándose como experiencias propias positivas o negativas. Sin embargo, también están los logros de otras personas que significan mucho en la vida y que cobran un valor imborrable. Sumado a ello, también influyen los reforzadores verbales y, más aún, si se dan de manera continua.

2.2.3 Motivación Académica.

2.2.3.1 Conceptualizaciones de motivación académica.

Actualmente, el aspecto más importante de los estudios de la motivación académica se centra en los procesos internos, los cuales constituyen los de la conducta humana. Entre estos aspectos, se incluyen las emociones, necesidades y el aspecto cognitivo. A su vez, se considera fundamental estudiar

el contexto ambiental y su influencia en los procesos internos mencionados que dirigen la conducta.

La motivación para aprender es considerada como un proceso intrínseco del individuo, influenciado por condicionantes y factores externos como el clima social familiar, las relaciones amicales, valores impartidos, entre otros. Este hecho responsabiliza al rol del docente y al sector educación de la función de promover y facilitar esta motivación a partir de tutorías académicas orientadoras para que los estudiantes adquieran compromiso en su proceso de aprender. En estas tutorías se introducirían elementos procesos cognitivos y se incorporarían nuevas estrategias que le permitan al estudiante generar niveles óptimos motivacionales y aportar a su desarrollo personal (López, 2017).

Por consiguiente, la motivación académica se puede comprender como el compromiso y el alcance que el estudiante tiene hacia el entorno educativo en el que se desenvuelve. Un alumno que desarrolla una actitud favorable en su proceso de aprendizaje, propicia conductas básicas para alcanzar una meta académica y, de esta manera, va descubriendo paulatinamente aquello que le interesa activando estrategias pertinentes para alcanzar su objetivo, el terminar su carrera profesional.

El constructo motivación, como término académico, es la energía que nos moviliza, son los deseos que nos impulsan a la acción, a partir de nuestras vivencias y experiencias. De esta forma, el individuo que conoce la clave de cómo motivarse, también puede predecir un comportamiento eficaz (Marina, 2011).

Hoy en día, por el incremento de necesidades psicoemocionales y de salud física, la forma de valorar las cosas ha cambiado. De esta manera, los estudios profesionales de enfermería ya no solo son parte de la vida académica, sino involucran que estén comprometidos con el servicio de la humanidad. Por ello, el futuro enfermero necesita esa energía potencial intrínseca como factor motivacional para culminar la profesión y enfrentarse a un contexto con grandes dificultades y desafíos.

2.2.3.2 Teorías que sostienen la Motivación académica.

a) Teoría de la Autodeterminación

Esta es fundamentada por Deci y Ryan (1980) y considerada, por su visión holística, como una metateoría, en la cual amplían su concepción teórica a la comprensión de la motivación. Para ello, le otorgan relevancia a los recursos internos que tienen los individuos para desarrollar su personalidad, y autorregular su conducta, sobre la base de un contexto social que favorece o limita su motivación. Para estos autores, la autodeterminación es una característica del individuo que le impulsa a aprender, una necesidad que le guía a buscar patrones psicológicos para desarrollarse y así lograr su bienestar (Deci y Ryan, 2000).

Esta teoría explica tres tipos de estados referentes a la motivación frente a una actividad académica:

El primero de ellos es la amotivación, o ausencia de motivación, desencadenada por la percepción de una ausencia de habilidad o de la incapacidad en desarrollar una estrategia, con sentimientos de indefensión, de

incompetencia, carencia de asignación valorativa a la tarea académica, y falta de expectativas para lograr una meta académica. Esto se ejemplifica cuando algunos estudiantes asisten a las clases, pero no se sienten interesados, ni comprenden por qué están asistiendo, lo que redundará en poco compromiso por los estudios.

El segundo tipo de estado es la motivación extrínseca, entendida como la razón o interés que tiene el individuo para actuar que no proviene de sí mismo, sino de factores externos (Deci et al., 1997). Por ejemplo, cuando el alumno estudia para obtener un alto calificación en un examen, porque los padres lo premiarán con un incentivo económico. Presenta cuatro formas:

-Una regulación externa, la cual tiene lugar cuando el estudiante realiza una actividad para satisfacer una demanda exterior y espera la recompensa.

-Una regulación introyectada, que ocurre cuando la conducta es realizada por un deseo de retribución o satisfacción interna, como podría ser el elevar su autoestima, pero sigue sin tener el control y el objetivo del aprendizaje en sí.

-La regulación identificada comprendida como el reconocimiento del valor que tiene la propia conducta, lo cual le brinda más autonomía y suficiencia para tomar decisiones en torno a la recompensa.

-La regulación integrada, comprendida como la identificación y la asimilación del propósito del aprendizaje en sí mismo. Este tipo de regulación es la que conduce a mejores resultados y, por ende, a la satisfacción académica.

Ryan y Deci (2002) definen, el tercer tipo de estado, la motivación intrínseca, como aquella que presenta el individuo por sí mismo sustentada en

una satisfacción consubstancial a la actividad o tarea académica, y no en eventualidades o reforzadores que puedan separarse operacionalmente de ella. Este tipo de motivación está propiciada por un sentimiento de autonomía, el sentimiento competitivo, una necesidad emocional y de relaciones interpersonales. Es una motivación con una satisfacción inherente, con creatividad, que nace en la propia actividad y es esta actividad la que al estudiante le parece interesante en sí misma. Por ello, no necesita ningún reforzamiento externo como notas o premios. Esta motivación se convierte en un modelo innato del comportamiento humano necesario para enfrentar, desafiar, fortalecer habilidades y aprender (Ryan y Deci, 2000).

b) Modelo de Motivación académica de Dale H. Schunk

Diversas investigaciones sobre motivación, autoeficacia y el aprendizaje han sido realizadas por Schunk (1985), quien presenta un modelo de motivación académica centrado básicamente en la percepción de autoeficacia por parte del estudiante. En su teoría, Schunk explica que estos sentimientos de autoeficacia posibilitan un buen aprendizaje y rendimiento, lo que influye, de esta manera, en la motivación. Se comprende que, en el proceso de aprendizaje, el estudiante trae consigo experiencias y creencias que van a ser modificadas por las características de la enseñanza, dificultades del contenido, la metodología, el sistema de recompensas, etc. Por consiguiente, existe una función esencial de la percepción de autoeficacia en el cumplimiento de sus responsabilidades académicas y, si el estudiante obtiene resultados negativos y rinde mal, no serán suficientes unas palabras de aliento para que mejore, sino que el maestro tendrá que enseñar conocimientos y destrezas necesarias que permitan al estudiante

sentirse seguro y logre dominar estas habilidades. La motivación tampoco sería importante para el alumno si aun habiéndose esforzado los resultados terminan siendo negativos, ya que pensará que sus esfuerzos fueron en vano y por lo tanto innecesarios. En síntesis, este modelo asocia el sentimiento de sentirse seguro con la motivación por aprender y privilegia el rol del maestro como mediador en este proceso.

2.2.3.3 Componentes de la motivación Académica.

Pintrich y De Groot (1990) estudiaron el constructo de motivación académica en contextos educativos por más de dos décadas y, sobre la base de muchos estudios empíricos elaboraron un modelo teórico fundamentando que existe una interacción entre los componentes de la motivación y de la cognición. Para la comprensión del constructo motivación académica, este se explica, a partir de la teoría de motivación de Pintrich y De Groot, quienes distinguen tres elementos:

a) Componente de valor

Este componente incluye las razones, motivos y valoraciones que el estudiante otorga a la ejecución de una tarea académica y le asigna un nivel de importancia y un propósito, lo que conduce a la ejecución a la misma. Entonces, si la meta le genera relevancia, ya sea por el nivel de complejidad de la tarea, por la recompensa que obtendrá, por la utilidad o ya sea por el apasionamiento de la materia, se involucrará con más interés en la resolución de la actividad.

b) Componente de expectativa

Constituido por la valoración de la capacidad y las competencias que tiene el estudiante para enfrentarse a una tarea académica. Este componente está

integrado por el autoconcepto, que es la percepción y la creencia que tiene el individuo acerca de sí mismo. La autoeficacia se percibe y comprende como la confianza sobre las habilidades para desarrollar una tarea y obtener resultados determinados. De acuerdo con este componente, aunque el estudiante tenga motivos y propósitos para cumplir con la tarea, no será significativo si no percibe que es capaz de hacerla. La ausencia de este componente puede negativamente construir en el estudiante un sentimiento de incapacidad, de desolación y apatía.

c) *Componente afectivo*

Incluye las reacciones afectivas, sentimientos y emociones que propicia e incentiva la realización de una tarea académica, y lo integra, también, la autoevaluación en términos de autovalía. Esta característica se manifiesta cuando el estudiante se alegra, se siente orgulloso, gratificante y feliz desarrollando sus responsabilidades.

Por consiguiente, se necesita equilibrar estas tres dimensiones motivacionales para que el estudiante con un alto nivel de impulso e interés pueda enfrentar las tareas académicas con éxito.

2.2.4 Madurez Vocacional.

Se realiza una revisión teórica donde se describe la madurez vocacional, con relación a la autoeficacia y a la motivación académica, considerando que la indagación de estos conceptos tiene una estrecha correlación. Resulta interesante investigar la relación que existe entre las dimensiones de autoeficacia y madurez vocacionales. Con ello se pueden abrir nuevos horizontes en la comprensión de los procesos por medio de los cuales los

individuos toman decisiones vocacionales y planifican su futuro profesional (Carbonero y Merino, 2004).

2.2.4.1 Conceptualizaciones de madurez vocacional.

En la literatura se pueden encontrar diversas definiciones significativas de madurez vocacional, las cuales se van a presentar para conocer mucho mejor sobre este concepto. En la presente investigación estas perspectivas se orientarán a la etapa de la vida de los adolescentes, en relación con la vida estudiantil, al inicio de la carrera elegida.

Donald Super (citado por Murillo, 2015) refiere que la madurez vocacional es la asociación de habilidades que una persona posee para enfrentar las tareas vocacionales en comparación con otros individuos que atraviesan la misma situación. Estas capacidades en el adolescente se van fortaleciendo a medida que va desarrollando otros determinantes como la personalidad, el estado emocional, el carácter, la conducta, sus habilidades sociales, entre otros.

A partir de esta conceptualización se puede comprender que la madurez vocacional no solo se vincula con la identidad que percibe el individuo ni con el rol de la carrera profesional, sino que es la forma como el individuo afronta aquellas crisis en su desarrollo y hace frente a las tareas que se van presentando a lo largo de la vida, aspecto indispensable para que se motive, autorrealice y logre ser feliz en su vida profesional.

Havighurst (citado por Salgado, 2016) concibe a la persona adulta como un ser pasivo en la sociedad y no tan activo. Así, si una persona ejerce su profesión de acuerdo con su interés vocacional, entonces es congruente con su

comportamiento, y su desempeño le conducirá a un bienestar y triunfo en sus actividades posteriores. Sin embargo, si la persona se frustra por alguna circunstancia, le provocará la aflicción al individuo y la crítica colectiva. Por ello, posiblemente, el individuo presente limitaciones en el futuro para desarrollar tareas en cada etapa de desarrollo posterior. Este cumplimiento de las tareas que la carrera trae consigo está influenciado por motivadores intrínsecos y extrínsecos.

Salvador y Peiró (citado por Ureña y Barboza, 2015) definen a la madurez vocacional como una capacidad que integra criterios relevantes, como la información de la ocupación, los estilos de vida que posee cada profesión, los aspectos socioeconómicos, el ascenso del autoconocimiento, la capacidad para tomar decisiones, etc. En contraposición a esto, el desconocimiento de estos criterios puede desencadenar disyuntivas en el individuo, lo que distorsionará la visión de su vocación.

Sin embargo, Rivas (citado por Ureña, 2015) afirma que la madurez vocacional no es un constructo que dependa exclusivamente de factores intrapersonales del individuo, sino que existe una mayor influencia del tipo de experiencia y servicio que la escuela le presta a la persona. Las universidades cumplen un rol esencial en el fortalecimiento óptimo de la vocación, ya que, si ofrecen un servicio educativo de calidad, el estudiante encontrará satisfacción y permanecerá estudiando.

De acuerdo con Busot (citado por Romero, 2017), la madurez vocacional se percibe como aquella habilidad de la persona para enfrentar las funciones básicas para la profesión a lo largo de su vida. Esta se valora comparándola con

la de otras personas que atraviesan una similar situación con las mismas responsabilidades en el mismo periodo de vida.

Para la presente investigación se toma en cuenta los conceptos y aportes de Donald Súper, quien concibe a la madurez vocacional como aquella capacidad que posee la persona para enfrentar las tareas del desarrollo en función de su propio desarrollo integral biológico, psicológico, social y espiritual. Los aportes de Donald Súper se están valorando, hoy en día, y tiene gran influencia en la concepción del desarrollo humano, ya que la evolución del hombre es secuencial, ordenada en ciclos paulatinos. Este, al igual que la dimensión anatómica biológica, va cambiando al transcurrir en el tiempo. De igual manera, la formación de capacidades va desarrollándose evolutivamente, con lo que se logra cada día una mayor madurez.

2.2.4.2 Teorías que sostienen la Madurez Vocacional.

a) Enfoque evolutivo del desarrollo vocacional de Donald Super

En este enfoque, se fundamenta el constructo de madurez vocacional, donde se propone que la edad del individuo se caracteriza por un conjunto de responsabilidades y tareas que la sociedad imparte y espera que estas personas las desarrollen correctamente. Estas tareas están determinadas por la implicancia de muchos factores intrínsecos y extrínsecos.

Súper (1977), describió su modelo de Madurez para la carrera organizándolo en cinco componentes: planificación, exploración, Información, toma de decisiones y orientación realista.

Así mismo la teoría evolutiva analiza el desarrollo evolutivo vocacional en base a dos etapas, tomando como criterios las actividades y conductas sobre la base de la ejecución de tareas vocacionales determinadas por la edad de los individuos. Con ello, explica que el logro y la superación de cada etapa influye en el logro de la etapa posterior.

Etapas de Crecimiento. Abarca desde el nacimiento hasta los 14 años. En esta fase, se busca que el niño logre su capacidad de autoconcepto, su autovaloración, que se oriente con sentido hacia una profesión u ocupación futura y que comprenda el significado del trabajo. A su vez, esta etapa está comprendida por tres periodos:

El periodo de Fantasía abarca desde los 4 hasta 10 años de edad. Durante este la influencia del medio ambiente, de la tecnología, experiencias familiares, sesiones educativas, comentarios de amistades, entre otros, van creando, a groso modo, una figura significativa de cada profesión u ocupación. El individuo se basa en lo que observa, lo que escucha y va identificándose de manera fantasiosa con algunos roles laborales.

El periodo de Intereses que hace referencia a la etapa que comprende desde los 11 años hasta 12 años. Este periodo se caracteriza, porque el individuo va motivándose y se interesa por algún campo laboral. Esto ocurre gracias a la inclinación de su género, gustos, estímulos ambientales, representaciones de modelos que observa en su medio. Sin embargo, aparece en un nivel de realismo diferente al periodo anterior, ya que le otorga aspiraciones y metas.

El periodo de Capacidad abarca desde los 13 hasta los 14 años, coincide con el inicio de la etapa evolutiva de la adolescencia, donde se observa el

comienzo de la independencia familiar. Así, el individuo se relaciona más con el entorno amical y crea vínculos con otros adolescentes, se plantea nuevos retos sobre la base de sus habilidades y de las condiciones necesarias que debe tener para ejercer determinada profesión. Entonces, empieza a explorar sus competencias y descubre que tiene ciertos talentos que le van a permitir enfrentar y desenvolverse en la carrera que está planeando elegir en el futuro.

Etapas de Exploración. Comprende el periodo desde los 15 hasta los 24 años. Este tiempo destaca, porque el joven opta por un interés vocacional, desarrolla la autovaloración de acuerdo con la realidad en que vive y analiza otras opciones profesionales. Esta etapa se divide en:

El periodo de Tentativa, comprendido desde los 15 hasta los 17 años, donde el individuo considera todos los intereses, preferencias, aptitudes, opciones profesionales, pero, de una manera más realista. Estos procesos fomentan grados de aprendizaje dentro de la carrera o campo laboral y van a influenciar en su satisfacción, pues se sentirá autorrealizado, al ir alcanzando la meta propuesta.

El periodo de Ensayo comprende desde los 22 hasta los 24 años. Las acciones de este período se basan en hallar y experimentar una profesión u ocupación como una forma de vida. El primordial cambio de este periodo, semejante al anterior, es que el individuo pone en práctica la auto evaluación sobre la base de sus resultados observados, a sus calificaciones, a su satisfacción académica generada por el nuevo aprendizaje en la universidad.

Esto implica un reto para las comunidades universitarias, tanto en la situación de un nuevo logro académico, como en los casos de estudiantes

rezagados o a los que resultan desaprobados. Esto se debe a que los estudiantes se enfrentan al hecho de que, pese a haber alcanzado una edad adecuada en su desarrollo biológico, tienen que afrontar su realidad académica, lo cual limita sus proyecciones vocacionales.

b) Teoría Tipológica de John L. Holland

Holland (citado por Ureña, 2015), teniendo como base los fundamentos de la Teoría de rasgos y factores, explica que cuando los individuos desarrollan similar función, profesión, entre otras, van presentando características y rasgos similares. De la misma forma, explica que la determinación de la satisfacción del individuo con su carrera está relacionada con el nivel de coherencia que hay entre la persona y las condiciones para esta ocupación. Por consiguiente, cuando un tipo de personalidad se parece a las características y tareas que se necesita para la ejecución de su carrera, la persona percibirá mayor satisfacción, agrado y conformidad con la profesión escogida.

Esta teoría afirma que el elegir una carrera profesional puede ser producto del reflejo de la personalidad y que cada individuo, sobre la base de determinadas características de su personalidad, intereses vocacionales y aptitudes, va a inclinarse hacia un tipo de profesión. Por ello, se entiende que, si un individuo es solidario, con sentimiento de ayuda al prójimo, caritativo, noble, con paciencia para comprender a otras personas, puede que le apasione aquellas carreras que requieran para su desempeño estas características personales, por ejemplo, para las áreas de medicina y salud.

El autor determina que, si se desea predecir el éxito anhelado, debe diseñarse un cuestionario de intereses vocacionales. Sin embargo, este debe

contener criterios de medición congruentes al tipo de personalidad, ya que de esta forma aseguraría la satisfacción deseada.

Sobre la base de esto, en la actualidad, se han determinado los perfiles profesionales y modelos de formación profesional con fundamentos epistemológicos y psicológicos, que agrupan ciertas características y atributos que se necesita para el desempeño de una determinada profesión. No obstante, debemos analizar que cada individuo es íntegro, pero, a su vez, es un conjunto de personalidades que va absorbiendo por la influencia de otras personas que le rodean y que han significado un modelo de vida a seguir, con patrones de comportamiento de acuerdo a la época en que se vive y al desarrollo evolutivo de su personalidad. Algunos buscan atributos que complementen su personalidad con el objetivo de disminuir sus falencias y potenciar sus fortalezas, por lo que no existe una personalidad definida netamente pura.

Se debe tener claro que los intereses vocacionales son aquellos sentimientos que generan pasión y ganas de ser un determinado profesional, mientras que las habilidades son el conjunto de destrezas y competencias para desempeñar una profesión. En otras palabras, un joven puede aspirar ser militar, pero, si no posee la destreza marcial, habilidades motrices, coraje, disciplina, y la capacidad de asumir riesgos de vida, no va a lograr con éxito el desempeño de su rol profesional.

A partir de la teoría, se puede clasificar seis tipos de personalidades en relación con diversos contextos ocupacionales.

El de tipo Realista. Este grupo incluye a las personas que les agrada laborar con objetos, poco o escasamente relacionarse con otras personas. A su

vez, son las que presentan habilidades motrices, otorgan valor al aspecto económico productivo, dinero, estatus y poder. Son personas prácticas con decisiones precisas, a las que les agrada construir, experimentar, reparar objetos y, si es en un ambiente libre, mucho mejor. Aquí encontramos a los arquitectos, ingenieros, aviadores, agricultores y mecánicos.

El de tipo Investigativo. Se incorporan a las personas que tienen capacidades de análisis, de reflexión y utilizan ideas abstractas. Las carreras que son congruentes con este tipo son: la psicología, la filosofía, la docencia, las matemáticas, química, física, etc.

El de tipo Artístico. En este grupo se encuentran aquellos individuos que tienen dominios artísticos. Se expresan a través de manifestaciones artísticas, son personas independientes, minuciosas y creativas. En este grupo, se encuentran los escritores, cantantes, pintores, actores, comunicadores sociales, músicos entre otros.

El de tipo Social. En este grupo, se encuentran aquellas personas con capacidades empáticas, altruistas, voluntariosas, que prestan sus servicios a otras personas, y sienten agrado por ayudar al prójimo, colaboradores y con buenas relaciones interpersonales. Aquí se ubican los docentes, asistentes sociales, médicos, enfermeros, bomberos y todo aquel profesional que brinda un servicio directo a las personas.

El de tipo Empresarial. En este conjunto, se ubican aquellas personas con competencias emprendedoras, aquellos que le otorgan valor al poder, que asumen riesgos, se trazan y alcanzan metas, son muy objetivos y hábiles en gestionar proyectos y empoderar las personas, presentan una personalidad

extrovertida, con buenas relaciones interpersonales y hacen práctica del liderazgo. Aquí se puede mencionar a los empresarios, gerentes, líderes de organizaciones, políticos, gestores, entre otros.

El de tipo Convencional. Son aquellas personas que demuestran habilidades en las matemáticas, son sistematizados, rigurosos en el orden, y tienen buenas relaciones interpersonales con las demás personas. Aquí se puede mencionar a los que laboran en oficinas, administradores, contadores, entre otros.

Actualmente, se usan instrumentos que miden intereses vocacionales a aquellas personas que están interesadas en conocer su inclinación a una determinada profesión o labor con el objetivo de discernir dudas y tomar decisiones de elección de una carrera, los que están fundamentados en esta teoría tipológica. Acotando a esta teoría, es importante añadir que, para determinar y desempeñar eficazmente una profesión, no solo debe identificarse el tipo de personalidad, sino también la persona debe poseer una preparación académica congruente con las competencias cognitivas que demanda la profesión a elegir, poseer el conjunto de habilidades que requiere, y tener la pasión que motiva intrínsecamente para ejercer la profesión elegida. Para tener éxito, debe contemplarse un gran amor hacia la profesión, y esto es la vocación, aquello que nos llena y satisface en la vida.

c) El Modelo de Rivas

Rivas (citado por Rodríguez et al., 2015) fundamenta que la conducta vocacional es la asociación de procesos que un individuo ejercita frente al

entorno laboral, en donde desea integrarse en forma activa. Por lo tanto, cuando interaccionan los factores sociales y psicogenéticos resulta la conducta vocacional.

Este modelo describe dos periodos que determinan la etapa vocacional del sujeto. El primero hace referencia a un periodo de iniciación prevocacional, donde el individuo está cursando el nivel secundario y las manifestaciones vocacionales se denotan por la práctica de actitudes vocacionales sin que exista la necesidad de haber tomado la decisión de elegir alguna profesión. No obstante, estas actitudes cumplen con el objetivo de ir conociendo y experimentando con algunas de las profesiones que ofrece el mundo laboral. El lugar donde el individuo va conociendo las actividades que desarrolla cada ocupación y las capacidades requeridas para ejercerlas es la escuela.

El segundo periodo es de decisión e implicación vocacional que abarca desde los 17 años a 20 años. Este se caracteriza, porque el joven siente la necesidad de enfrentar a las presiones que la sociedad presenta y, por lo tanto, debe elegir un área específica para iniciar sus estudios profesionales o laborales.

A su vez, el modelo de Rivas especifica algunas características básicas incluidas en la determinación de la elección vocacional, como los biodatos, que están representados por variables demográficas, capacidades, preferencias e Intereses vocacionales, conceptos personales, valores, informaciones, experiencias vocacionales entre otros. Estos determinarán un aspecto vital en el componente vocacional de la conducta humana. También, explica la existencia de un determinante para la elección profesional como es la madurez vocacional

y la define como el grado de conciencia que tiene la persona para elegir vocacionalmente una profesión.

Después de explicar brevemente diversas teorías sobre madurez vocacional y analizar cada una de ellas, se logra diferenciar que existen diversas rutas en que cada autor basa su teoría para lograr la comprensión de este constructo que hoy se enmarca en un problema vital educativo, social y psicológico. Sin embargo, se valoran los esfuerzos e intentos de los autores sobre cómo han analizado de manera holística y sistémica; y cómo los han organizado e integrado estos conocimientos para que sirvan como referencia para el estudio del desarrollo vocacional. Esto es lo que sirve de base para la presente investigación.

De esta manera, se puede asumir la influencia de ciertos factores en los individuos (elementos inherentes al desarrollo evolutivo, sentimientos propios arraigados desde la niñez, factores ambientales, rasgos de personalidad, influencia de modelos, entre otros) en la vocación, lo que permitirá mejorarla y consolidarla.

2.2.4.3 Componentes de Madurez Vocacional.

Donald Super explica cinco componentes de la madurez para la carrera:

a) Planificación

Es la habilidad del individuo para autoanalizarse y proyectar su visión hacia el futuro, basándose en hechos vividos, experiencias y vivencias pasadas, así como el desempeño de una ocupación que viene desarrollando en el

presente. Las características de esta dimensión son la capacidad de aceptar, con responsabilidad, la seguridad de confiar en sí mismo, la autoeficacia, la autoestima y la plena confianza de que desarrollará con éxito la carrera o profesión que ha elegido. Para que se logre esta capacidad de planificación, deben interrelacionarse tres aspectos principales, autocontrol o autonomía del comportamiento del individuo, a través de la aceptación de responsabilidades; valorar la noción del tiempo con análisis retrospectivo del pasado y anticipación del futuro; y la autoestima como tercer componente, que es esencial para la lograr su autonomía. Estas habilidades pueden fomentarse con la estructuración de un plan de vida, con metas a mediano plazo, y congruentes a las características de la profesión a elegir.

b) Exploración

Es la capacidad que presenta el individuo para observarse a sí mismo, para autoexplorarse y autoconocerse, reflexiona y se pregunta qué desea en la vida, cuál es la profesión que le gustaría desarrollar, cuál es su interés vocacional y personal, y si cuenta con los recursos necesarios para alcanzar esta meta. Esta actitud es mucho más compleja que la etapa de planificación, porque va a abarcar todos los ámbitos del medio ambiente en que se interrelaciona el individuo: la familia, la universidad, el campo laboral, y la comunidad. Esta habilidad ayuda al individuo a reconocer sus potencialidades, fortalezas, virtudes, aciertos, pero también sus debilidades, temores y fobias.

c) Información

Relacionado al aspecto cognoscitivo, incorpora todos los conocimientos sobre la carrera y el mundo de trabajo, los fundamentos epistémicos, la misión y

visión de la profesión en la sociedad, la malla curricular, la duración de la carrera, remuneración adquisitiva, perfil del egresado, ámbitos de desempeño profesional, el futuro de la disciplina, la necesidad social, requisitos y políticas de, entre otras. Es toda la información ocupacional que necesitará para tomar adecuadamente sus decisiones.

d) Toma de decisiones.

Proceso mediante el cual el individuo conoce la gama de conocimientos relacionados al aspecto de las carreras, las evalúa, y compara con el objetivo de elegir la alternativa más adecuada que le ofrezca éxito. Así mismo, analiza posibles soluciones en caso de que no resulte lo planeado, por lo que debe prever y elaborar estrategias para lo eventual. Esta capacidad comprende las conductas y los fundamentos que guían la elección decisiva y la habilidad para ejecutarlos frente a disyuntivas de elección profesional. Para una eficaz decisión, las anteriores etapas debieron estar bien cimentadas y orientadas, de tal manera que el alumno escoja estudiar una profesión idónea para él.

e) Orientación realista

Es la capacidad más compleja que consiste en que el individuo debe sumar a sus decisiones efectuadas el criterio de factibilidad y proyectar sus metas futuras. Debe ser consciente de si existe la viabilidad y factibilidad en relación al futuro con todo lo que ha planeado para desarrollar su profesión. Así mismo, deber ser consciente de si cuenta con la fortaleza interna para seguir adelante a pesar de que se presenten adversidades que puedan detener su carrera profesional. Esta capacidad integra el conjunto de diversas capacidades como el autoconocimiento, la fortaleza de los intereses vocacionales, la

consolidación del autoconcepto, los proyectos y la determinación de las funciones en la vida. La orientación debe ser lo más real posible, de tal manera que se guíe con contenidos coherentes con el contexto actual. Esta debe ser así, aun cuando la profesión apreciada por el estudiante se encuentre enmarcada en dilemas propias de la realidad, como es el caso de las profesiones de salud que atraviesan grandes desafíos por la amenaza de nuevas epidemias. Esta pandemia puede configurarse como una amenaza para aquellos estudiantes en los que su vocación aún no está decidida y consolidada. Sin embargo, también puede constituirse como una oportunidad y un reto que dinamice el espíritu competitivo y motivacional de los jóvenes. Aun cuando sepan que están arriesgando sus vidas, deberán comprender que enfermería es una ciencia social, humanista y con alto sentido vocacional y esto es parte inherente de la profesión que han elegido.

Todas estas habilidades pueden ser valoradas a través de la observación en escenarios psicopedagógicos o por test psicométricos elaborados para determinar el nivel de madurez vocacional.

2.2.4.4 Universidad, función Docente y Madurez vocacional.

La Pedagogía explica, interpreta y transforma el estado de las cosas, eventos y acciones educativas. Por ello, los profesionales de la educación deben utilizarla como instrumento y meta en la educación para lograr la generación de conocimientos, hábitos, actitudes y competencias en los estudiantes, y, de esta forma, ayudar a que logren su meta personal y así construir su futuro.

De acuerdo con la Teoría de Tinto (citado por Viale, 2014), explica la importancia de la confluencia de diversos factores que influyen en que un

estudiante continúe o persista estudiando en la universidad. Además, remarca la necesidad de una integración óptima que dependa de las relaciones interpersonales con los compañeros, unas buenas relaciones humanas con sus docentes y con toda la comunidad académica universitaria. Ellos van marcando hitos en las vivencias y experiencias de vida del estudiante durante la carrera. De igual manera, lo hacen las normas, actividades extracurriculares, costumbres y prácticas habituales que va viviendo el alumno durante su historia de vida universitaria.

Esta teoría ayuda mucho en el análisis de la deserción directamente en el campo universitario, y se hace presente como un referente importante para investigar procesos de integración entre los universitarios y el contexto educativo. El modelo se fundamenta en un nivel de ajuste entre el alumno y la universidad a través de determinantes, como las experiencias vividas académicamente, sus relaciones sociales entre compañeros de clase y las relaciones con los maestros.

En principio a ello, la actividad docente brinda soporte y consolidación de la madurez vocacional, centrados principalmente en aspectos, como la exploración, el juicio y el autoconocimiento; así como la comprensión del entorno laboral en la sociedad y toma de decisiones acertadas. Indudablemente, cuando un estudiante demuestra un nivel óptimo de madurez vocacional, va a poder asumir responsablemente y satisfactoriamente las tareas que contiene la carrera, y logrará resultados que aumenten su motivación y satisfagan sus intereses personales y profesionales. De esta manera, se va afianzando y fortaleciendo esta capacidad de servicio.

Por consiguiente, para elegir y continuar con certeza una carrera en un complejo escenario con múltiples ofertas profesionales, se necesita una adecuada madurez vocacional que le garantice al individuo planificar sus objetivos y metas profesionales con el fin de que sean gratificantes y satisfactorias para su vida. Por ello, se considera a la madurez vocacional como un predictor del éxito personal y profesional. Al respecto, Rivas (citado por Jiménez et al, 2018) argumenta que la ayuda técnica tutorial que necesita un adolescente, el cual se encuentra en un momento de incertidumbre, debe tener la finalidad de lograr el mejor desarrollo de su etapa profesional, facilitando y clarificando la información de su profesión, las características esenciales de la ocupación, ampliando posibilidades, para que pueda evaluar a través de sus experiencias, contrastarlas con el mundo laboral, y lograr una toma de decisión eficaz y realista.

Por tal razón, las intervenciones ingresan como alternativas básicas de solución frente a los problemas educativos en una realidad concreta. Deben garantizar que la capacitación sirva para construir conocimiento y propiciar experiencias que respondan a las exigencias que la sociedad requiere. Deben hacerlo respetando el sentido social de la diversidad y la convivencia. Diversos marcos normativos y documentos rectores en educación responsabilizan a la universidad como el ámbito fundamental para otorgar una orientación pertinente y fortalecer las habilidades vocacionales, con el propósito de formar un individuo competitivo y presto a servir a la sociedad.

Las universidades deben ofrecer servicios educativos y psicopedagógicos accesibles y pertinentes, con los objetivos de acompañar al estudiante en su

trayectoria académica, potenciar sus capacidades, prepararlo para la inserción laboral, aplicar estrategias de adaptación al contexto universitario y brindar recursos para enfrentar los retos de manera satisfactoria (SUNEDU,2020). En el mundo, las necesidades se han incrementado. La sociedad exige un profesional capaz de servirla a planificar estrategias innovadoras, a producir con rapidez, a ayudar a la población a solucionar sus problemas, a transformar la realidad y a aspirar posibilidades de una vida de calidad. Por ello, compromete a la universidad como institución enriquecedora de competencias académicas y fortalecedora de valores y virtudes en el futuro profesional.

2.3 Definición de términos

Madurez vocacional: Son las capacidades para desarrollar las tareas necesarias que implica el desempeño de una carrera u ocupación en una determinada etapa de vida (Super, 1953).

Planificación: Capacidad para analizar y proyectar su imagen en un futuro, basándose en experiencias previas y el desarrollo eficaz de una ocupación actual (Super, 1953).

Exploración: Capacidad que posee una persona para observarse a sí misma, para reflexionar e interiorizar su conciencia, preguntándose qué aspira y proyecta en la vida, qué estudios y carrera le motiva estudiar y qué recursos tiene para lograrlo (Super, 1953).

Información: Es el conjunto de conocimientos sobre las ocupaciones y carreras profesionales que existe en nuestra realidad y en el entorno profesional (Super, 1953).

Toma de decisiones: Es un proceso racional que atraviesa todo individuo para incorporar conscientemente los datos más relevantes y pertinentes de las profesiones, analizarlas y evaluarlas para determinar la elección de aquella que le pueda ofrecer el éxito (Super, 1953).

Orientación realista: Es la capacidad que la persona tiene para evaluar hasta qué grado todo lo planificado para su futuro con respecto a su carrera profesional es factible y pertinente, y tener la convicción básica de continuar estudiando y finalizar sin detenerse (Super, 1953).

Motivación académica: Asociación de procesos integrados en el accionamiento, orientación y permanencia del comportamiento (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989).

Componente de Valor: Es el grado de relevancia que la persona otorga al cumplimiento de las tareas académicas, decidiendo si lo realizará o no (Pintrich y De Groot ,1990).

Componente de expectativas: Es la forma en que la persona desarrolla las tareas académicas sobre la base de su propia autopercepción y valoración de su capacidad y competencia, lo que hace que el individuo se sienta seguro de lograr sus metas (Pintrich y De Groot,1990).

Componente de afectividad: Son procesos psicológicos cimentados en la motivación y en la emoción que dinamizan a la persona para enfrentarse a una meta y adaptarse al contexto (Pintrich y De Groot ,1990).

Autoeficacia académica: Es la convicción que tiene la persona sobre su habilidad para planificar, organizar y gestionar actividades frente a situaciones posibles (Bandura, 1977).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

H_{G1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{G2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de primero y quinto año de enfermería en una universidad privada de Lima.

2.4.2 Hipótesis Específicas

H_{E1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E4}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E5}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E6}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E7}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E8}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E9}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E10}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E11}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E12}: Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E13}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y motivación académica en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

H_{E14}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de valor de la motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima.

H_{E15}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de expectativa de la motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima.

H_{E16}: Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de afectividad de la motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima.

H_{E17}: Existen diferencias estadísticamente significativas de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

H_{E18}: Existen diferencias estadísticamente significativas de motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

H_{E19}: Existen diferencias estadísticamente significativas de madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este apartado se fundamenta el marco metodológico de la investigación. Así mismo, se estudian las características de los participantes, y el análisis operacional de las variables.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El estudio pertenece a la ruta cuantitativa. Sobre la base de los conceptos y definiciones de Hernández y Mendoza (2018), esta ruta sigue un patrón estructurado, orientado por un diseño y cuyo propósito es describir y explicar aquellos fenómenos investigados buscando relaciones causales entre las variables, probando hipótesis y demostrando teorías.

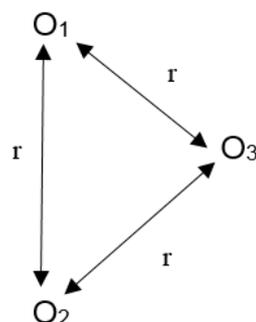
La investigación corresponde al nivel descriptivo, según Sánchez et al. (2018), se categoriza como descriptivo en el sentido de que aporta una serie de datos desde la observación de un fenómeno o situación en un contexto determinado, a través del uso de técnicas para obtener información y, a partir de ello, poder explicarlo. De acuerdo con esta explicación, la información que se obtiene pertenece a los atributos propios de los alumnos del primer y quinto año de estudios de enfermería.

En concordancia con Sánchez et al. (2018), la investigación se explica como de tipo básico, sustantivo y correlacional. Es de tipo básico, porque se fundamenta en un marco teórico, proposiciones y argumentos, cuyos resultados obtenidos tienen el propósito de incrementar los conocimientos y aportar a la comunidad científica. Tratándose de este estudio, los aportes fortalecen a la ciencia de la enfermería y de la educación superior universitaria. Es una

investigación sustantiva, porque se orienta a la descripción y explicación de la realidad de una problemática como es la madurez vocacional en estudiantes universitarios, con lo cual se pretende brindar algunos fundamentos teóricos que direccionen su abordaje desde una mirada educacional. Es correlacional, ya que se orienta a encontrar el nivel de correspondencia entre las tres variables de estudio: autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional. Finalmente, es de corte transaccional, debido a que la recolección de la información se ejecuta en un tiempo determinado.

En cuanto al diseño, es un modelo que sigue el investigador para preceptuar un mayor control de las variables en estudio. Por consiguiente, en la primera fase, se utilizó el diseño correlacional, que permitió determinar la asociación de las tres variables. Hernández et al. (2018) explica que estos diseños pueden ser abordados de dos formas: primero estableciendo vínculos de causa efecto y segundo estableciendo relaciones entre variables. El presente trabajo se enfocó en estudiar las asociaciones existentes entre las variables: autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional.

El diseño se esquematiza de esta manera:



Donde:

r = correlación entre las variables

O_1 = autoeficacia

O_2 = motivación académica

O_3 = madurez vocacional

En una segunda fase, se desarrolla un estudio descriptivo comparativo para conocer las características de dos muestras que se seleccionaron para establecer similitudes y diferencias respecto a las variables. Al respecto, esta investigación se orientó a identificar las diferencias entre el nivel de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en una muestra determinada.

El esquema se representa de la siguiente manera:



$$O_x = O_y = O_z$$

$$O_x \neq O_y \neq O_z$$

$$O_x \sim O_y \sim O_z$$

Donde:

M_1 = estudiantes de primer año de estudios.

M_2 = estudiantes de quinto año de estudios.

O_x = observación de la autoeficacia

O_y = observación de la motivación académica

O_z = observación de la madurez vocacional

En la parte inferior, se esquematiza el diagrama que ilustra las comparaciones realizadas entre cada muestra, a partir de las cuales se determinarán si los resultados son iguales (=), diferentes (\neq), o semejantes (\sim) con respecto a la otra.

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

A partir de Sánchez et al. (2018), se denomina población a una asociación integrada por elementos que contienen características comunes. Estos elementos pueden ser individuos, objetos o acontecimientos que comparten ciertos criterios para ser estudiados en un contexto determinado. La población es finita y estuvo constituida por 190 alumnos de enfermería.

Tabla 1

Distribución de estudiantes de Enfermería de una universidad Privada, 2020

Año de estudios	secciones	Número de estudiantes
Primer año de estudios	I ciclo	50
	II ciclo	40
Quinto año de estudios	IX ciclo	70
	X ciclo	30
Total		190

Nota: Datos del registro de matrículas de la Escuela de Enfermería.

3.2.2 Muestra.

El tipo de muestreo empleado es el no probabilístico e intencional. Para el estudio descriptivo comparativo de las variables, la muestra empleada fue de 190 estudiantes de enfermería, donde 90 participantes pertenecen al primer año

de estudios (I y II ciclo) y 100 participantes pertenecen al quinto año de estudios (IX y X ciclo) de la Universidad objeto de estudio.

Crterios de Inclusión:

- Estudiante matriculado en la carrera de enfermería
- Estudiantes que están estudiando actualmente la carrera de enfermería

Criterio de exclusión:

- Estudiante que no asista con regularidad
- Estudiantes en condición de alumno libre
- Estudiantes que no acepten ser partícipes de la investigación

3.3 Variables de la Investigación

Una variable es un atributo o cualidad observada de un fenómeno u objeto, susceptibles de ser medidos y a los cuales se puede otorgar un valor o categoría (Sánchez et al., 2018).

Variable 1: Autoeficacia

Definición Conceptual:

Es la convicción que tiene la persona para poder gestionar, y efectuar acciones necesarias para lograr con éxito los resultados deseados en una situación particular (Bandura, 1977).

Definición Operacional:

Es la percepción que posee el estudiante sobre sus capacidades, necesarias para enfrentar estresores académicos y que se demuestran a través de indicadores medidos en la escala de Autoeficacia.

Tabla 2

Operacionalización de la variable Autoeficacia

Variable	Dimensiones	Ítems	Instrumento
Autoeficacia	Variable Unidimensional: Autoeficacia	1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10	Escala de Percepción de Autoeficacia General (Baessler Y Schwarzer, 1988), adaptada por (Bueno, 2017)

Variable 2: Motivación académica

Definición Conceptual:

Conjunto de factores, procesos y componentes que guían la conducta del individuo (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989).

Definición Operacional:

Proceso conductual que permite establecer y culminar una meta académica, que se demuestra a través de las dimensiones de componente de valor, de expectativa y de afectividad.

Tabla 3

Operacionalización de la variable Motivación Académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Motivación Académica		Meta de tarea	1,10,22, 23,27,35	Cuestionario MSLQ de Pintrich, et al., (1988) adaptado por Ana Navea Martín (2015)
	Componente De valor	Meta de auto ensalzamiento del ego	2,11, 24,32	
		Meta de auto frustración del ego	6,7,13 25,33	
		Meta de evitación	4,16,30	
		Valor de la tarea	17,26,34	
	Componente De expectativas	Autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje	9,12,15 18, 20,29	
		Autoeficacia para el rendimiento	5,21,31	
	Componente De Afectividad	Ansiedad	3,8,14 19,28	

Variable 3: Madurez vocacional

Definición Conceptual:

Capacidad para enfrentar las tareas académicas que demanda la carrera, durante la vida académica (Busot, citado por Romero, 2017)

Definición Operacional:

Capacidad demostrada por el estudiante para continuar la carrera elegida, a través de las dimensiones de: Planificación, Exploración, Información, Toma de decisiones y Orientación Realista.

Tabla 4

Operacionalización de la variable Madurez Vocacional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Madurez Vocacional	Planificación	Autoanálisis.	1,2	Cuestionario de Madurez Vocacional creado por Aurelio Busot y adaptado por Rodríguez (2016)
		Percepción de imagen futura.	3,4	
	Exploración	Inclinación hacia la carrera futura	5,6	
		Exploración de características personales.	7,8	
		Interés vocacional.	9,10	
	Información	Estudio de recursos	11,12	
		Información sobre las profesionales	13,14, 15	
	Toma de Decisiones	Conocimiento sobre la profesión.	16,17, 18	
		Seguridad para la elección de la carrera.	19,20, 21	
		Estudio comparativo con otras carreras.	22, 23	
	Orientación Realista	Satisfacción con la elección de la carrera.	24	
		Percepción de Factibilidad de los proyectos.	25,26, 27	
	Pronóstico de éxito.	28, 29, 30		

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El proceso que se desarrolló para la obtención de la información fue el que se describe a continuación:

Se estableció contacto vía correo con las autoras de los instrumentos a usar, primero con Ana Navea Martín, Doctora en Educación, Máster en Psicología General Sanitaria y Máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED), autora de adaptación del instrumento de motivación académica MSLQ quien autorizó muy cordialmente la utilización del instrumento. También se estableció comunicación con Gladys Alexandra

Bueno Pacheco, Magíster en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Docente investigador de la Universidad de Cuenca y Universidad del Azuay, integrante del equipo investigador que adaptó el instrumento de autoeficacia al contexto ecuatoriano, quien autorizó cordialmente la utilización del instrumento. Respecto al tercer instrumento de madurez vocacional la investigadora del presente estudio es la autora de adaptación del cuestionario para estudiantes de enfermería cuya investigación formó parte de su tesis de maestría en docencia universitaria.

Se coordinó con la directora de la Escuela de Enfermería de la Universidad, enviándole una carta de presentación y la solicitud para la ejecución de la investigación, quien autorizó la recolección de datos (ver apéndice A).

Se obtuvo el permiso y se procedió a establecer una reunión con los estudiantes vía virtual para explicarles el propósito de la investigación, así como para obtener su asentimiento informado a los estudiantes de 16 y 17 años (ver apéndice B), y consentimiento informado a los estudiantes mayores de 18 años (ver apéndice C).

Se procedió a enviar los instrumentos a sus correos respectivos para que pudieran llenar sus respuestas y reenviarlos al correo de la investigadora.

Para recoger la información, se utilizó la técnica de la encuesta dirigida a 90 estudiantes de primer año y 100 estudiantes de quinto año de la escuela de Enfermería.

Las variables madurez vocacional, autoeficacia y motivación académica fueron medidas a través de tres instrumentos, cuya descripción se presenta a continuación.

3.4.1 Descripción del instrumento de Autoeficacia.

El primer instrumento que se usó para recolectar la información fue la Escala de Autoeficacia General diseñada originalmente por los autores Baessler y Schwarzer (1996) fundamentándose en el concepto de expectativa de autoeficacia de Albert Bandura. Es un instrumento estudiado y validado en diferentes contextos, culturas, países a nivel mundial, lo que le otorga un uso universal. Posteriormente, Bueno (2017) y su equipo de investigadores realizaron la adaptación del instrumento al idioma español, y al contexto ecuatoriano. La estructura del instrumento está basada en que la autoeficacia es una variable unidimensional y está constituido por 10 ítems, con formatos de respuesta tipo Likert en 4 rangos; 1 = Nunca, 2 = Pocas veces, 3 = Muchas veces, 4 = Siempre; y es el participante quien escoge una sola alternativa según su parecer.

Después de sumar las puntuaciones, el valor más alto reflejará el nivel más alto de autoeficacia y el puntaje más bajo demostrará un nivel bajo de la misma. El valor máximo que puede obtener es de 40 puntos, mientras que el puntaje mínimo corresponde a 10 puntos.

La elección de este instrumento se sustenta en su aplicación en poblaciones estudiantiles de diferentes contextos, pues ha sido demostrado en múltiples investigaciones, cuyos objetivos estuvieron orientados a evaluar el nivel de autoeficacia percibida por los jóvenes donde se ha obtenido resultados

acertados que condujeron a la generación de propuestas de intervención. (Brenlla, et al.,2010; Espada, et al.,2012)

Baessler y Schwarzer (1996) demostraron la validez de criterio, en una investigación cuya muestra fue de 430 alumnos de estudios diversificados de la universidad de Berlín. Allí obtuvieron una confiabilidad satisfactoria por el Alfa de Cronbach de 0.84, y para la validez obtuvieron una correlación negativa entre autoeficacia y depresión ($r = -.42$) y ansiedad ($r = -.43$). en cuanto a la correlación positiva entre autoeficacia y optimismo ($r = .57$). Estos hechos fortalecen una vez más la teoría de autoconcepto dada por Albert Bandura (1992). Así mismo, con la finalidad de verificar la unidimensionalidad, realizaron un análisis de los principales componentes donde el primer factor mostró un valor propio superior a uno, y la representación gráfica, o screen test, (3.91, 1.00 y 0.90) puso también la ventaja de extraer un único factor que explica el 39% de la varianza total (Baessler y Schwarzer, 1996).

De la misma forma, Grimaldo (2005) investigó las características psicométricas del instrumento de autoeficacia general en una muestra de estudiantes y determinó, como resultado, que los ítems pueden ser explicados en relación con un solo factor, en las que las cargas factoriales superan el límite determinado ($\geq .3$) y en la confiabilidad por consistencia interna un 0,75 es decir existe confiabilidad, utilizando el coeficiente Alfa.

De esa manera, diversas investigaciones nacionales que han abordado el constructo de autoeficacia utilizan la escala, con lo que hacen evidente la adaptabilidad y contextualización en adolescentes y jóvenes estudiantes en

nuestro medio académico (Espinoza, 2016; Chávez, 2016; Ruiz, 2015; Bautista y Mandujano, 2020).

Luego, Bueno et al. (2017) realizaron una investigación adaptando la escala de autoeficacia al idioma español en Ecuador, para lo que tuvieron una muestra de 567 participantes. Inicialmente se realizó una prueba piloto en 121 personas, donde se obtuvo, por el coeficiente α de Cronbach, 0.91 de nivel de confiabilidad. De ese modo, habiendo comprobado las propiedades psicométricas del instrumento y explorado su estructura unifactorial, procedieron a analizar las propiedades psicométricas en la muestra; para lo cual realizaron un análisis de los ítems bajo el enfoque clásico, con la finalidad de valorar su capacidad discriminativa. Los resultados mostraron una excelente consistencia interna, buenos índices de discriminación de cada uno de los ítems, altas cargas factoriales y una validez convergente y discriminante frente a la variable de Bienestar y de emociones negativas. Luego, concluyeron que los datos se ajustan al modelo teórico y, de esta forma, obtuvieron un instrumento útil para los profesionales de la salud. En consecuencia, la escala de autoeficacia cuenta con validez y confiabilidad probada para ser utilizada en la investigación.

Tabla 5

Ficha Técnica del Instrumento de Autoeficacia

Nombre original:	Escala de Autoeficacia General.
Autor Original:	Baessler y Schwarcer (1988)
Autores de adaptación:	Bueno, Lima, Peña, Cedillo y Aguilar (2017)

Ámbito de Aplicación:	Adolescentes de 14 años hasta adultos de 65 años.
Forma de aplicación:	Individual o Colectiva
Duración de aplicación:	Aproximadamente 8 min.
Significación:	Evalúa el nivel de autoeficacia.
Rangos:	1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Muchas veces 4 = Siempre
Niveles:	Nivel alto de autoeficacia: [>=39] Nivel moderado de autoeficacia: [>=28 y <= 38] Nivel bajo de autoeficacia: [<=27]

3.4.2 Descripción del instrumento de Motivación Académica.

El segundo instrumento que se usó para recolectar los datos fue el cuestionario de Motivación Académica, que fue diseñado originalmente por Pintrich et al. (1988) como un Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, abreviado con las siglas MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire). Este instrumento se basó en los postulados del aprendizaje humano de la teoría cognitivo-social, valorando relaciones entre influencias internas y externas en el individuo que aprende (Bandura, 1986). El cuestionario MSLQ presenta dos grandes variables. La primera se refiere a la

evaluación de la motivación con tres componentes: el componente de valor, de expectativas y de afectividad. La segunda variable corresponde la evaluación de las estrategias con tres dimensiones: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de control de recursos. En total se distribuye en 81 ítems, pudiendo ser usado por separado o de forma conjunta.

Este instrumento a través del tiempo ha sido traducido a varios idiomas y usado por muchos autores, para comprender la naturaleza de la motivación en diversos contextos.

En esta investigación se utilizó el cuestionario MSLQ- Sección Motivación, adaptado por Navea (2015), quien realizó un análisis factorial utilizando una muestra compuesta por 511 alumnos de Enfermería y Fisioterapia. La autora comprobó que la muestra fue óptima con la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo resultado fue de 0.83. Esto lo determinó como un valor bueno y con la Prueba de Esfericidad de Barlett, cuyo resultado concluyó que la muestra es significativa. Continuó con el análisis factorial exploratorio mediante un análisis por componentes principales y rotación varimax. En sus resultados, agrupó los ítems que obtuvieron una mayor puntuación con respecto al mismo factor y suprimió los de peso factorial inferior a 0.30. De esta forma, los factores obtenidos determinan el 59.57 del total de la varianza.

Así mismo, la autora presenta los valores de confiabilidad de la sección Motivación del cuestionario MSLQ sobre la base de estadístico α de Cronbach, que determinó valores entre 0.70 a 0.80.

El instrumento presenta cinco escalas de repuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, estableciendo tres niveles de medición: nivel alto de motivación académica (166-177), nivel medio de motivación académica: (134-165), nivel bajo de motivación académica (35-133).

Tabla 6

Ficha Técnica del Instrumento de MSLQ- Sección Motivación

Autor Original:	Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1988)
Autora de Adaptación:	Ana Navea Martín (2015)
Propósito:	Evaluar el Nivel de Motivación académica
Lugar de Aplicación:	Ámbito universitario
Forma de aplicación:	Colectiva
Duración de aplicación:	Aproximadamente 30 min.
Significación:	Evalúa el Nivel de Motivación académica de estudiantes universitarios.
Tipificación:	Bareado en base al piloto realizado con 511 estudiantes. Navea (2015)
Escala y valores:	1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre
Niveles:	Nivel alto de Motivación académica: [166-177] Nivel medio de Motivación académica: [134-165] Nivel bajo de Motivación académica: [35-133]

3.4.3 Descripción del instrumento de Madurez vocacional.

El instrumento de Madurez Vocacional perteneció al autor original Aurelio Busot, diseñado en 1995, inicialmente tal instrumento contaba con sesenta ítems organizados en cinco dimensiones: Planificación, Exploración, Información, Toma de decisiones y Orientación Realista.

La elección de este cuestionario es coherente con las características de la muestra, cuya contextualización es similar a la realidad peruana demostrado por múltiples investigaciones, orientadas a conocer la Madurez Vocacional de los jóvenes. Estas presentaron resultados que propiciaron una acertada toma de decisiones en la elección de sus profesiones; por ejemplo, Investigaciones como la de Olivares (2007), Romero y Villasmil (2017), Rebatta (2014), Durand (2016), Mendoza (2015), López (2017), entre otros.

Posteriormente, Rodríguez (2015), docente universitaria, adaptó el cuestionario para evaluar a estudiantes de enfermería y demostró la validación por juicio de expertos coherente con la especialidad y la experticia en la ciencia de la educación y la confiabilidad mediante el estadístico del alfa de Cronbach, pues obtuvo como resultando un valor de 0,864. De esta manera, indicó que el instrumento es confiable, lo que quedó establecido con 30 ítems en una escala de Likert.

El instrumento presenta cinco escalas de respuesta y tres niveles de medición: nivel alto [141-150 puntos], nivel medio: [120-140puntos] y nivel bajo de Madurez Vocacional: [30-119 puntos].

Tiene como coeficiente a la V de Aiken para evaluar la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de un número de jueces o expertos. El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna donde el mayor valor teórico de Alfa es 1, y el valor que resulta del piloto de investigación corresponde a 0,915, de lo que se interpreta que el instrumento es altamente confiable. Por consiguiente, el instrumento usado cuenta con validez y confiabilidad necesaria para la investigación.

Tabla 7

Ficha Técnica del Instrumento de Madurez Vocacional

Nombre:	Cuestionario de Madurez Vocacional
Autor Original:	Aurelio Busot
Autora de Adaptación:	Liliana Rodríguez Saavedra
Lugar de Aplicación:	Ámbito universitario
Forma de aplicación:	Colectiva
Duración de aplicación:	Aproximadamente 20 min.
Significación:	Evalúa el nivel de madurez vocacional de los estudiantes universitarios.
Tipificación:	Baremo en base al piloto realizado con 20 estudiantes de una universidad privada en Lima.
Escala y valores:	1=Definitivamente No 2=Probablemente No 3=No estoy seguro 4=Probablemente Si 5=Definitivamente Si

Niveles:	Nivel alto de Maduración vocacional: [141-150]
	Nivel medio de Maduración vocacional: [120-140]
	Nivel bajo de Maduración vocacional: [30-119]

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Habiendo desarrollado la encuesta con la aplicación de los tres instrumentos a la muestra planificada y con la información recolectada, se continuó con el procesamiento de los datos. Para ello, se utilizó la estadística cuantitativa, tanto descriptiva como inferencial. Así mismo, para el respectivo análisis, se utilizó el software SPSS statistics versión 25. Posteriormente, se tabularon los datos, y se determinaron las frecuencias por dimensiones. Los resultados obtenidos se presentan mediante tablas y gráficos para una adecuada visualización e interpretación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

De forma cuantitativa, se presenta los resultados obtenidos a partir de la medición de las variables, objeto de estudio.

Primero se explican los resultados descriptivos; luego, el análisis estadístico inferencial con lo que se responde, de esta manera, a las hipótesis planteadas y que son congruentes a los objetivos de la investigación.

Para determinar las pruebas estadísticas, se usó un nivel de significancia de 0,05 con un nivel de confianza del 95%.

Se presenta el análisis estadístico utilizando la estadística descriptiva. Además, se determinó la relación bivariada mediante el coeficiente de correlación de Spearman y, para la comparación de grupos, se usó la prueba de U de Mann-Whitney, una vez demostrado el cumplimiento o no del supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

4.1 Resultados descriptivos

En el análisis descriptivo, se aplicaron medidas de tendencia central: media, mediana y moda. Para medir la variabilidad, la desviación estándar (DS), y, para las medidas de distribución de los datos: la asimetría (AS) y curtosis (KU). Estas dos últimas medidas permitieron conocer la forma en que se distancian o juntan los datos sobre la base de la representación gráfica y, de esta manera, se puede observar las características de la distribución.

En la tabla 8, se observa que el coeficiente de asimetría (AS) en la variable orientación realista de la madurez vocacional es mayor a 0. Por ello, los datos presentan una asimetría positiva y se encuentra más concentración de sus valores a la izquierda de la media. Por otro lado, el valor es menor a 0 en las

variables madurez vocacional y en sus dimensiones: planificación, exploración, información, toma de decisiones, en la variable autoeficacia, en la variable motivación académica, y en sus dimensiones: componente de valor, expectativa y afectividad. Esto indica que los datos presentan una asimetría negativa y se encuentra más concentración de sus valores a la derecha de la media. Este hecho significa que la mayoría de los datos encontrados no se distribuyen uniformemente según la media, sino que está dispersa, pues la mayor cantidad de datos se juntan en los valores menores que la media.

Asimismo, se observa que el coeficiente de curtosis (KU) es menor a 0 en todos los componentes de las variables en estudio a excepción de la dimensión orientación realista, mostrando una distribución platicúrtica. Esta medida señala la cantidad de datos que se encuentran cerca a la media y, en este análisis, resulta que las distribuciones de los datos se encuentran muy concentrados en la media, lo que indica que su distribución no es normal.

Tabla 8

Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones

Variable	media	mediana	moda	DS	AS	KU
Madurez vocacional	129,81	137,00	143,00	13,89	-0,25	-1,64
planificación de la madurez vocacional	25,19	25,00	28,00	2,71	-0,18	-0,99
exploración de la madurez vocacional	26,14	27,00	24,00	2,71	-0,12	-1,37
información de la madurez vocacional	25,53	26,00	29,00	3,70	-0,34	-1,21
toma de decisiones de la madurez vocacional	26,26	27,00	30,00	3,09	-0,31	-1,13
orientación realista de la madurez vocacional	26,68	28,00	30,00	3,72	1,33	9,83
Autoeficacia	30,15	36,00	40,00	9,49	-0,20	-1,77
Motivación académica	149,32	159,00	171,00	21,48	-0,08	-1,92

valor de la motivación académica	89,12	94,00	102,00	12,90	-0,07	-1,88
expectativa de la motivación académica	21,08	22,50	25,00	3,51	-0,15	-1,72
afectividad de la motivación académica	39,12	41,00	45,00	5,34	-0,12	-1,79

Fuente: Base de datos

En la tabla 9, se evidencia que el coeficiente de asimetría (AS) en las variables madurez vocacional, planificación, exploración, información, toma de decisiones, orientación realista de la madurez vocacional, motivación académica, componente de valor y componente de afectividad es mayor a 0. Por lo tanto, los datos presentan una asimetría positiva, ya que se encuentra mayor concentración de sus valores a la izquierda de la media. Por otro lado, el valor es menor a 0 en las variables autoeficacia y expectativa de la motivación académica, lo que indica que los datos presentan una asimetría negativa, pues se encuentra mayor concentración de sus valores a la derecha de la media.

Asimismo, se observa que el coeficiente de curtosis (KU) de las variables madurez vocacional, exploración, información, toma de decisiones de la madurez vocacional, orientación realista de la madurez vocacional y autoeficacia es mayor a 0, lo que indica que la distribución de los datos es leptocúrtica. Por otro lado, en las variables, motivación académica, en el componente de valor, de expectativa y afectividad el valor es menor a 0, lo que indica que son de distribución platicúrtica.

Tabla 9

Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo de primer año de estudiantes de enfermería

Variable	media	mediana	moda	DS	AS	KU
Madurez vocacional	116,19	115,00	115,00	6,50	1,54	4,87
planificación de la madurez vocacional	23,04	23,00	22,00	1,91	0,30	-0,48
exploración de la madurez vocacional	23,59	24,00	24,00	1,25	0,41	1,60
información de la madurez vocacional	22,16	22,00	24,00	2,21	0,33	1,05
toma de decisiones de la madurez vocacional	23,50	24,00	24,00	1,86	0,15	1,17
orientación realista de la madurez vocacional	23,90	24,00	24,00	3,60	5,43	42,01
Autoeficacia	20,46	21,00	21,00	2,83	-0,12	0,27
Motivación académica	127,06	127,00	126,00	2,87	0,11	-0,35
valor de la motivación académica	75,84	76,00	74,00	2,15	0,34	-0,21
expectativa de la motivación académica	17,53	18,00	18,00	1,06	-0,23	-0,05
afectividad de la motivación académica	33,68	34,00	34,00	1,40	0,07	-0,32

Fuente: Base de datos

En la tabla 10, se visualiza que el coeficiente de asimetría (AS) en todas las variables es menor a 0. Este hecho indica que los datos presentan una asimetría negativa, ya que se encuentra mayor concentración de sus valores a la derecha de la media.

Asimismo, se observa que el coeficiente de curtosis (KU) de las variables madurez vocacional, información de la madurez vocacional, toma de decisiones, orientación realista de la madurez vocacional, autoeficacia, motivación académica, valor de la motivación académica, componente de expectativa y afectividad de la motivación académica es mayor a 0. Esto indica que la distribución de los datos es leptocúrtica; Sin embargo, en las variables planificación de la madurez vocacional y exploración de la madurez vocacional el valor es menor a 0, lo que indica que son de distribución platicúrtica.

Tabla 10

Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones en el grupo de quinto año de estudiantes de enfermería

Variable	media	mediana	moda	DS	AS	KU
Madurez vocacional	142,07	142,50	143,00	3,12	-0,32	0,34
planificación de la madurez vocacional	27,13	27,00	28,00	1,66	-0,40	-0,38
exploración de la madurez vocacional	28,44	28,00	28,00	1,14	-0,27	-0,71
información de la madurez vocacional	28,56	29,00	29,00	1,44	-1,18	1,37
toma de decisiones de la madurez vocacional	28,75	29,00	30,00	1,39	-1,20	1,22
orientación realista de la madurez vocacional	29,19	30,00	30,00	1,18	-1,63	2,16
Autoeficacia	38,88	40,00	40,00	1,49	-1,69	3,94
Motivación académica	169,36	171,00	171,00	4,14	-1,45	1,72
valor de la motivación académica	101,07	102,00	102,00	2,99	-1,25	1,46
expectativa de la motivación académica	24,28	25,00	25,00	0,88	-1,04	0,24
afectividad de la motivación académica	44,01	45,00	45,00	1,29	-1,23	0,55

Fuente: Base de datos

4.2 Análisis estadístico inferencial

Se muestra, de acuerdo con la secuencia de la formulación de las hipótesis, ilustrando en un primer momento los resultados correlacionales de las variables y posteriormente se muestran los resultados comparativos.

4.2.1 Pruebas de normalidad.

Utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S) se procede al análisis de normalidad. En la tabla 11 se aprecia que al ser los valores de $p < 0,05$, los datos no presentan distribución normal a excepción de motivación académica en el grupo de 1 año ($p > 0,05$) que sí presenta distribución normal.

Tabla 11

Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov de las variables y sus dimensiones en el grupo total, el grupo de primer y quinto año de estudiantes de enfermería

Variable	Total <i>p</i>	Primer año <i>p</i>	Quinto año <i>p</i>
Madurez vocacional	0,000	0,000	0,001
planificación de la madurez vocacional	0,000	0,001	0,000
exploración de la madurez vocacional	0,000	0,000	0,000
información de la madurez vocacional	0,000	0,003	0,000
toma de decisiones de la madurez vocacional	0,000	0,000	0,000
orientación realista de la madurez vocacional	0,000	0,000	0,000
Autoeficacia	0,000	0,002	0,000
Motivación académica	0,000	0,200	0,000
valor de la motivación académica	0,000	0,001	0,000
expectativa de la motivación académica	0,000	0,000	0,000
afectividad de la motivación académica	0,000	0,000	0,000

Fuente: Base de datos

Habiendo analizado los resultados de la prueba de normalidad se determina utilizar las pruebas no paramétricas para la contrastación de las hipótesis.

4.2.2 Análisis correlacional.

Hipótesis Específica 1

H_{E1}. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 2

HE₂. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 3

HE₃. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 4

HE₄. Existe relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 5

HE₅. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 6

HE6. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H0. No una existe relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al realizar la contrastación de las hipótesis específicas HE1, HE2, HE3, HE4, HE5, HE6, al ser $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existe una relación entre las variables de las hipótesis planteadas.

Al ser $p < 0,05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,719$) entre autoeficacia y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima.

Al ser $p < 0,05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,650$) entre autoeficacia y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0,05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,747$) entre autoeficacia y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0,05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,718$) entre autoeficacia y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,712$) entre autoeficacia y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,710$) entre autoeficacia y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería (Tabla 12).

Tabla 12

Correlación de Spearman entre autoeficacia y madurez vocacional; y autoeficacia y las dimensiones de madurez vocacional en estudiantes de enfermería

Autoeficacia	Madurez vocacional	planificación de la madurez vocacional	exploración de la madurez vocacional	información de la madurez vocacional	toma de decisiones de la madurez vocacional	orientación realista de la madurez vocacional
Coefficiente de correlación	,719	,650	,747	,718	,712	,710
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	190	190	190	190	190	190

Fuente: Base de datos

Hipótesis Específica 7

H_{E7} . Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H_0 . No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 8

H_{E8} . Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 9

HE9. Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 10

HE10. Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 11

HE11. Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 12

HE₁₂. Existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre motivación académica y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al realizar la contrastación de las hipótesis HE₇, HE₈, HE₉, HE₁₀, HE₁₁, HE₁₂, al ser $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existe una relación entre las variables de las hipótesis planteadas.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,724$) entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,662$) entre motivación académica y el factor planificación de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,745$) entre motivación académica y el factor exploración de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación fuerte y positiva ($r = 0,753$) entre motivación académica y el factor información de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,725$) entre motivación académica y el factor toma de decisiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe correlación moderada y positiva ($r = 0,701$) entre motivación académica y el factor orientación realista de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería (Tabla 13).

Tabla 13

Correlación de Spearman entre motivación académica y madurez vocacional; y motivación académica y las dimensiones de madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima

Motivación académica	Madurez vocacional	planificación de la madurez vocacional	exploración de la madurez vocacional	información de la madurez vocacional	toma de decisiones de la madurez vocacional	orientación realista de la madurez vocacional
Coefficiente de correlación	,724	,662	,745	,753	,725	,701
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	190	190	190	190	190	190

Fuente: Base de datos

Hipótesis Específica 13

H_{E13} . Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y motivación académica en estudiantes de enfermería.

H_0 . No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y motivación académica en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 14

H_{E14} . Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de valor de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

H_0 . No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de valor de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 15

HE₁₅. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de expectativa de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de expectativa de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

Hipótesis Específica 16

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de afectividad de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

HE₁₆. Existe una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y el componente de afectividad de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

Al realizar la contrastación de las hipótesis HE₁₃, HE₁₄, HE₁₅, HE₁₆ al ser $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existe una relación entre las variables de las hipótesis planteadas.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,734$) entre autoeficacia y motivación académica en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,740$) entre autoeficacia y el componente de valor de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe una correlación moderada y positiva ($r = 0,739$) entre autoeficacia y el componente de expectativa de la motivación académica en estudiantes de enfermería.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existe correlación fuerte y positiva ($r = 0,772$) entre autoeficacia y el componente de afectividad de la motivación académica en estudiantes de enfermería (Tabla 14).

Tabla 14

Correlación de Spearman entre autoeficacia y motivación académica; y autoeficacia y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de enfermería.

Autoeficacia	Motivación académica	Dimensión valor de la motivación académica	Dimensión expectativa de la motivación académica	Dimensión afectividad de la motivación académica
Coefficiente de correlación	,734	,740	,739	,772
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
N	190	190	190	190

Fuente: Base de datos

4.2.3 Análisis comparativo.

Hipótesis Específica 17

H_{E17} . Existen diferencias estadísticamente significativas de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

H_0 . No existen diferencias estadísticamente significativas de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H_0 . Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios (Tabla 15).

Tabla 15

Comparaciones de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima.

	Rango promedio		U	z	p*
	Primer año	Quinto año			
Autoeficacia	45,50	140,50	,000	-12,032	,000

*Prueba de U Mann Whitney

Fuente: Base de datos

Hipótesis Específica 18

H_{E18}. Existen diferencias estadísticamente significativas de motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

H₀. No existen diferencias estadísticamente significativas de motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas de motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H₀. Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas de las dimensiones de la motivación académica en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios. (Tabla 16).

Tabla 16

Comparaciones de motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

	Rango promedio		U	z	p*
	Primer año	Quinto año			
Motivación académica	45,50	140,50	,000	-11,908	,000
valor de la motivación académica	45,50	140,50	,000	-11,918	,000
expectativa de la motivación académica	45,50	140,50	,000	-12,094	,000
afectividad de la motivación académica	45,50	140,50	,000	-12,048	,000

*Prueba de U Mann Whitney

Hipótesis Específica 19

HE19. Existen diferencias estadísticamente significativas de madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

H0. No existen diferencias estadísticamente significativas de madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas de madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

Al ser $p < 0.05$ ($p = 0,000$), se rechaza la H0. Por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas de las dimensiones de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios (Tabla 17).

Tabla 17

Comparaciones de madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de enfermería de primer año y quinto año de estudios.

	Rango promedio		U	z	p*
	Primer año	Quinto año			
Madurez vocacional	46,54	139,56	94,000	-11,661	,000
planificación de la madurez vocacional	51,76	134,87	563,500	-10,465	,000
exploración de la madurez vocacional	46,13	139,94	56,500	-11,849	,000
información de la madurez vocacional	47,20	138,97	153,000	-11,564	,000
toma de decisiones de la madurez vocacional	47,71	138,51	199,000	-11,497	,000
orientación realista de la madurez vocacional	48,98	137,37	313,500	-11,276	,000

*Prueba de U Mann Whitney

Fuente: Base de datos

4.3 Resultados complementarios:

En la Tabla 18, se evidencia que, en el grupo de primer año, en madurez vocacional, en planificación de la madurez vocacional, en la dimensión exploración, información, toma de decisiones y en orientación realista, el mayor porcentaje se encuentra en un nivel bajo, siendo este de 98,9%, 61,1%, 83,3%, 67,8%, 80,0% y 78,9% respectivamente.

Tabla 18

Nivel de Madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de primer año de enfermería.

	Madurez vocacional		planificación de la madurez vocacional		exploración de la madurez vocacional		información de la madurez vocacional		toma de decisiones de la madurez vocacional		orientación realista de la madurez vocacional	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	89	98,9	55	61,1	75	83,3	61	67,8	72	80,0	71	78,9
Medio	0	0,0	35	38,9	15	16,7	28	31,1	17	18,9	16	17,8
Alto	1	1,1	0	0,0	0	0,0	1	1,1	1	1,1	3	3,3
Total	90	100,0	90	100,0	90	100,0	90	100,0	90	100,0	90	100,0

Fuente: Base de datos

En la Tabla 19, se aprecia que, en el grupo de primer año, en motivación académica, en el componente de valor, expectativa y afectividad, los mayores porcentajes se encuentra en un nivel bajo, siendo estos de 98,9%, 95,6%, 84,4% y 90,0% respectivamente.

Tabla 19

Nivel de Motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de primer año de enfermería

	Motivación académica		valor de la motivación académica		expectativa de la motivación académica		afectividad de la motivación académica	
	f	%	F	%	f	%	f	%
bajo	89	98,9	86	95,6	76	84,4	81	90,0
medio	1	1,1	4	4,4	14	15,6	9	10,0
alto	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
total	90	100,0	90	100,0	90	100,0	90	100,0

Fuente: Base de datos

En la Tabla 20, se aprecia que, en el grupo de primer año, en autoeficacia, el mayor porcentaje se encuentra en un nivel bajo (100,0%).

Tabla 20

Nivel de Autoeficacia en estudiantes de primer año de enfermería

	Autoeficacia	
	f	%
bajo	90	100,0
moderado	0	0,0
alto	0	0,0
Total	90	100,0

Fuente: Base de datos

En la Tabla 21, se observa que, en el grupo de quinto año, en madurez vocacional, el mayor porcentaje se encuentra en un nivel alto (69,0%), mientras que, en planificación de la madurez vocacional, se encuentra en un nivel medio y alto (ambos en 49,0%). Asimismo, en exploración de la madurez vocacional, se encuentra en un nivel medio (51,0%) y, en información de la madurez vocacional, se encuentra en un nivel alto (63,0%). Por su parte, en toma de decisiones de la madurez vocacional se encuentra en un nivel medio (59,0%) y, finalmente, en orientación realista de la madurez vocacional, se encuentra en un nivel alto (56,0%).

Tabla 21

Nivel de Madurez vocacional y sus dimensiones en estudiantes de quinto año de enfermería

	Madurez vocacional		planificación de la madurez vocacional		exploración de la madurez vocacional		información de la madurez vocacional		toma de decisiones de la madurez vocacional		orientación realista de la madurez vocacional	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
bajo	31	31,0	2	2,0	0	0,0	1	1,0	1	1,0	0	0,0
medio	0	0,0	49	49,0	51	51,0	36	36,0	59	59,0	44	44,0
alto	69	69,0	49	49,0	49	49,0	63	63,0	40	40,0	56	56,0
total	100	100,0	100	100,0	100	100,0	100	100,0	100	100,0	100	100,0

Fuente: Base de datos

En la Tabla 22, se aprecia que, en el grupo de quinto año, en motivación académica, en el componente de valor, expectativa y afectividad de la motivación académica el mayor porcentaje se encuentra en un nivel alto, siendo estos valores de 87,0%, 79,0%, 51,0% y 73,0% respectivamente.

Tabla 22

Nivel de Motivación académica y sus dimensiones en estudiantes de quinto año de enfermería en una universidad privada de Lima

	Motivación académica		valor de la motivación académica		expectativa de la motivación académica		afectividad de la motivación académica	
	f	%	F	%	f	%	f	%
bajo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
medio	13	13,0	21	21,0	49	49,0	27	27,0
alto	87	87,0	79	79,0	51	51,0	73	73,0
total	100	100,0	100	100,0	100	100,0	100	100,0

Fuente: Base de datos

En la Tabla 23, se visualiza que, en el grupo de quinto año, en autoeficacia el mayor porcentaje se encuentra en un nivel alto (64,0%).

Tabla 23

Nivel de Autoeficacia en estudiantes de quinto año de enfermería

	Autoeficacia	
	f	%
bajo	0	0,0
moderado	36	36,0
alto	64	64,0
Total	100	100,0

Fuente: Base de datos



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación planteó como objetivo central analizar la autoeficacia académica, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima. Esto se hizo mediante un estudio correlacional y descriptivo comparativo entre aquellos estudiantes que cursan primer año y quinto año de la carrera profesional de enfermería.

Los resultados obtenidos se analizaron sobre la base de las teorías y postulados que aportaron diversos autores del campo educativo, así como de la ciencia de la psicología cognitiva. Sin embargo, si bien las variables fueron estudiadas en diferentes realidades de tiempo y lugar, el plantearlas en el nivel educativo universitario confirma la necesidad de valorar la implicancia de la autoeficacia, la motivación académica y la madurez vocacional en la vida y transcurso de los estudios de los jóvenes.

En este estudio, se ha logrado determinar que existe una relación moderada positiva entre autoeficacia académica y madurez vocacional en la muestra abordada. Esto coincide con los estudios de Hackett y Betz (1981), Martín y Tejedor (2004), Carbonero y Merino (2004), Feliciano et al. (2013), Calle y Martín (2016). Estos autores corroboran que, mientras los estudiantes perciben más sentido de autoeficacia, comprendida como la capacidad de un individuo para tener éxito en situaciones específicas, también, se incrementa en ellos el nivel de madurez vocacional.

De la misma manera, en el caso de las relaciones entre autoeficacia y los factores de la madurez vocacional (planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista), se evidencia que existe una relación

moderada positiva entre la variable autoeficacia y las cinco dimensiones de la madurez vocacional en los estudiantes de enfermería. Esto quiere decir que, si un estudiante se muestra más autoeficaz, también estará más predispuesto a la planificación, a explorar nuevas alternativas de tal manera que sepa tomar decisiones y sepa orientarse a las diversas situaciones que se le pueda presentar. De esta manera, quedará demostrada la madurez vocacional que posee (Olaz, 1997; Carbonero y Merino, 2004; Tejedor, 2007; Vega et al., 2013; Santana et al., 2013; Calle y Martín, 2016).

Al respecto, es relevante lo señalado por Hackett y Betz (1981), cuando señalan que la autoeficacia en los estudiantes es considerada un mediador principal y asocian que la percepción de autoeficacia es más importante y decisiva que los propios intereses. Este hecho se pone cuando los individuos toman decisiones al elegir su profesión (Carrasco, 2016; Hurtado, 2017).

Al respecto, la teoría de base de Bandura (1987) es significativa en tanto fundamenta que la autoeficacia se concibe como una integración de percepciones que tiene una persona sobre sus propias capacidades, lo que la hace sentirse segura y la induce a esforzarse para alcanzar sus metas. De esta manera, la persona intervendrá positivamente en el fortalecimiento de su vocación, buscando estrategias, desarrollando nuevas actividades y otorgándole mayor impulso y voluntad (Olaz, 1997; Carbonero y Merino, 2004; Tejedor, 2007; Rodríguez et al., 2017; Armijo, 2017).

Por otro lado, se ha podido determinar que existe una relación moderada positiva entre motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería. Este hecho confirma que, si los estudiantes presentan mayor

compromiso, actitud favorable y un alto interés activo para cumplir con sus tareas académicas, también. se incrementa la destreza para desarrollar las tareas vocacionales en el avance de su trayecto profesional. Así lo corroboran los estudios de Cano (2008), Smitina (2010), López (2017), López y Sánchez (2018).

En el caso de las relaciones entre motivación académica y los factores de la madurez vocacional (planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista) se evidencia que existe una relación moderada positiva entre la variable motivación académica y las cinco dimensiones de la madurez vocacional en los estudiantes de enfermería. Se comprende que, si un estudiante está más motivado por desarrollar sus tareas académicas y enfrentar los retos que se presenten durante la estancia en la universidad, también poseerá mayor sentido para planear su futuro, explorar nuevos escenarios ocupacionales, buscar informarse del perfil de la carrera, a tomar decisiones efectivas y a orientarse adecuadamente en su vida académica. De esta manera, quedará demostrada la madurez vocacional que tiene (Herrera et al., 2018; Farje y Chuquizuta, 2015; Prado et al., 2015; Navarro y Sosa, 2018; López y Sánchez, 2018).

Estos resultados se sustentan en la Teoría de Pintrich y Schunk (2006) cuando se fundamenta que la motivación es un proceso que guía al individuo rumbo a la consecución de una meta académica. Por ello, si la motivación se encuentra presente en los estudiantes a lo largo de su carrera, este proceso va a impulsar y fomentar a que el logro de los objetivos sea más alcanzables y realizables, pues la meta para todo estudiante será culminar con un buen nivel de satisfacción de su carrera y reforzar, de esta manera, el desarrollo vocacional

intrínseco del estudiante (González, 2016; Beltrán,2016; Pegalajar, 2020; Mendoza y Huamán 2020).

Al respecto, Smitina (2010), fundamenta que la motivación del aprendiz por aprender cada día más determina el grado de anhelo de la vocación, Además, afirma que, a medida que aumenta la motivación académica, igualmente se acrecienta el sentido vocacional y se afianza la persistencia para estudiar (Alonzo y Gonzales, 2015; Fernández y Herrera, 2018).

González (2003) indica que, cuando un alumno presenta poca motivación por las actividades académicas, va perdiendo el interés. Esto último afecta, en gran medida, su desarrollo vocacional y puede terminar ocasionando el alejamiento de la carrera. Del mismo modo, Cano (2008) fundamenta el predominio que tiene la motivación en el rendimiento académico, por lo que se convierte en un factor inherente a la construcción de los intereses vocacionales y, por consiguiente, en un predictor de la elección vocacional. El autor explica y da apertura a asociar el factor motivacional en los primeros momentos en que se va estableciendo la maduración de la vocación en el joven estudiante.

Estos resultados se corroboran con Barrionuevo (2018), cuando, en su estudio relacionado a elegir vocacionalmente su profesión en el tercer año de bachillerato en Azogues-Ecuador, plantea estrategias para que los estudiantes garanticen una adecuada toma de decisiones e incluso alcancen su propia disposición de forma consciente. Esto implica la elaboración de su propósito de vida, y potenciar su madurez personal y vocacional, a través de la intervención del maestro, en su rol tutorial.

Los estudios de López y Sánchez (2018) coinciden con los resultados, ya que se demuestra que sí existe relación entre las variables madurez vocacional y la motivación académica. Con ello, se demuestra la correspondencia de los resultados.

Complementariamente, también se ha podido determinar que existe una relación moderada positiva entre la autoeficacia y motivación académicas en la muestra de estudio. En tal sentido, se confirma que mientras los estudiantes presentan mayor capacidad de tomar decisiones con seguridad, también aumenta la fuerza interna que le impulsa para seguir estudiando (Holden et al., 1990; Becerra y Reidl, 2015; Cervantes et al. 2018; Hurtado, 2018).

De la misma manera, en el caso de las relaciones entre autoeficacia y los componentes de motivación académica (componente de valor, de expectativa y de afectividad), se evidencia que existe una relación moderada positiva entre la variable autoeficacia y las tres dimensiones de motivación académica en los alumnos de enfermería. Esto quiere decir que, si un alumno demuestra mayor sentido de seguridad en la ejecución de sus actividades propias de la carrera, también desarrollará características emocionales afectivas orientadas a la realización de las tareas académicas, lo que evidenciará que posee motivación por el aprendizaje (Peralbo et al., 1986; Ruiz, 2005; Barca et al., 2012; Müller et al., 2015; De Oca, y Moreta 2019; Mena, 2019; Citarella et al., 2020; Rossi et al., 2020).

Para comprender estos resultados, es pertinente el análisis del Modelo de Motivación académica de Dale H. Schunk, el cual explica la motivación académica centrada básicamente en la percepción de autoeficacia. Esto implica

entender que el estudiante, al sentirse seguro de sus capacidades, de sus potencialidades y dominio sobre una tarea académica, las desarrolla, de manera que su aprendizaje y rendimiento. Así, el estudiante se va sintiendo más motivado en su proceso de aprender. Posteriormente, esto se retroalimenta, es decir que, a mayor motivación, habrá mayor autoeficacia y, por lo tanto, una relación positiva entre estas dos variables. Del mismo modo, Pintrich y De Groot (1990) arguyen que la motivación académica se dimensiona en tres componentes. Los autores señalan que el componente de expectativa de la motivación está conformado por la autovaloración de la capacidad que tiene el estudiante para enfrentarse a una tarea académica. De acuerdo con esto, aunque el estudiante tenga motivos y propósitos para cumplir con las actividades encomendadas, no las ejecutará si no siente seguridad y capacidad de hacerla.

Desde la posición de Becerra y Reidl (2015) y estableciendo una comparación con las conclusiones de la investigación, se puede explicar que existen diversos condicionantes internos y externos, que se asocian e intervienen en la motivación académica y, entre los cuales, se destaca la autoeficacia. Lo mismo puede aseverarse, en Cervantes, Valadez et al. (2018), quienes desarrollaron un estudio sobre diferencias en autoeficacia y motivación en 101 alumnos de enfermería, donde se hizo evidente que los alumnos con mayor desempeño presentan más sentido de autoeficacia. Además, esta capacidad se asocia de manera positiva con la motivación al logro; lo que favorece al logro académico. De forma similar, Hurtado (2017) determinó que la autoeficacia interviene de modo significativo en la evaluación de las necesidades de aprendizaje y expectativa, lo que, de manera conjunta, afecta positivamente

al aprendizaje autorregulado y a los procesos motivacionales. Esto implica que los estudiantes valoren las tareas académicas, autorregulen su aprendizaje, y que la autoeficacia actúe como un componente de engranaje entre los factores motivacionales y autorregulatorios del aprendizaje.

Los resultados de investigaciones como las de Flores y Choquecota (2019) contrastan con este estudio en la medida en que ellos demuestran que sí existe correlación positiva baja y significativa entre autoeficacia y motivación de logro en universitarios. En forma opuesta, nuestro estudio demuestra que hay una correlación positiva moderada, la cual atribuye esta diferencia en función del tamaño de la muestra, pues esta es distinta a la utilizada por los autores ya mencionados.

En síntesis, luego de haber analizado los estudios previos y los resultados obtenidos, se observa la importancia de valorar ambas variables asociadas: la autoeficacia y la motivación académica. Además, es importante afirmar que son habilidades fundamentales para el correcto desarrollo durante la etapa estudiantil.

Al comparar el nivel de autoeficacia en estudiantes de enfermería de primer a y quinto año de estudios de una universidad privada de Lima, se observa, en el análisis descriptivo comparativo, la existencia de diferencias estadísticamente significativas de autoeficacia entre las muestras referidas. Este hecho demuestra que los alumnos del primer año presentan menos confianza en sus capacidades orientadas a tareas académicas en comparación de los alumnos que estudian en el quinto año, quienes demuestran un nivel más alto

de autoeficacia. Para comprender este resultado, se analizan los siguientes estudios:

De acuerdo con Camposeco (2012), en las primeras etapas de estudio, los estudiantes son más sensibles a fluctuaciones en los estados afectivos y en la atención. El estudiante está pendiente de sus éxitos o fracasos, pudiendo subestimar su nivel de eficacia y al mínimo error sentir un nivel de frustración. Sin embargo, al pasar el tiempo, las experiencias previas, vicarias, la retroalimentación entre otros mecanismos, van otorgándole mayor sentido de seguridad en su accionar (Cabras y Mondo, 2017).

Así mismo, los resultados son comparables con los estudios de Díaz (2019), quien encontró un nivel medio de autoeficacia en estudiantes de primer ciclo de enfermería; y con ello concuerda en que la autoeficacia es la creencia que tiene el estudiante cuando se siente capaz de enfrentar los desafíos que trae consigo la carrera de enfermería. No obstante, ello no determina que exista una inseguridad por parte de estos sujetos al inicio del proceso formativo.

Por su parte, Ribeiro et al. (2020) concluyeron que existe una preponderancia de autoeficacia de moderada a alta, siendo moderada en los primeros años, y alta en los últimos años. Estos resultados son semejantes a los de la presente investigación. Este hecho otorga, una vez más, la importancia que tiene la autoeficacia tanto en la individualidad del joven universitario como en el transcurso de su carrera profesional.

También cuentan los resultados de Ahumado et al. (2017) quienes, en su estudio doctoral sobre autoeficacia percibida en 217 estudiantes de enfermería

en periodo de prácticas clínicas finales, presentaron un alto nivel de autoeficacia, lo que es muy semejante a lo hallado en el presente estudio. Esto, nuevamente, reitera, que, a mayor estancia vivida en la vida académica profesional, más sentido de autoeficacia. Así mismo, Echegaray y Segovia (2017) obtuvieron un nivel alto de autoeficacia en universitarios que cursan los últimos ciclos de estudio de enfermería. Este resultado es relevante considerando que los estudiantes habrían presentado un nivel significativo de estrés asociado a sus responsabilidades en el último año. Estas responsabilidades suelen ser de mayor rigor, porque se les asigna funciones hospitalarias de atención directa al paciente. Ello estaría implicando un nivel de inseguridad y desenvolvimiento en el cumplimiento de sus funciones.

Indudablemente, como explican De Oca y Moreta (2019), la autoeficacia académica es un proceso que se va construyendo a partir de experiencias, de persuasiones sociales, de estados fisiológicos, de un buen soporte docente, familia, sociedad, y de actividades extra-curriculares. De esta manera, se despliegan habilidades, destrezas y capacidades que el estudiante va desarrollando a lo largo de los ciclos académicos.

En síntesis, los resultados reflejan que existe un elevado promedio de alumnos de los ciclos finales de la carrera con alto nivel de autoeficacia; siendo un número reducido el de aquellos estudiantes que todavía no adquieren la seguridad necesaria o la percepción de reconocerse como futuros profesionales de enfermería. Esto es preocupante, porque esta profesión es netamente de servicio; cuyo objetivo principal es el cuidado del paciente como una persona

que requiere un cuidado integral y especializado. Ello implica la atención de sus necesidades básicas, lo cual será posible desde un rol competente que acredite y garantice competencias y habilidades del profesional de enfermería.

Al comparar el nivel de la motivación académica en estudiantes de enfermería de primer y quinto año de estudios, se comprueba que sí existen diferencias estadísticamente significativas de motivación académica entre ambas muestras de estudio. Se comprende, entonces, que los estudiantes del quinto año presentan mayor actitud para alcanzar las metas académicas en comparación con los estudiantes de primer año, quienes presentan menor nivel de motivación académica.

Estos resultados son similares al estudio de Casanova et al. (2017) sobre motivación en 60 estudiantes de quinto año de enfermería de una universidad pública en Lima. Ellos concluyeron que los estudiantes presentaban un alto nivel de motivación por el aprendizaje. En la misma línea, Tomé (2017) concluye, en su estudio, que los alumnos presentan un nivel alto de motivación por la profesión. Esto los estaría determinando como sujetos satisfechos respecto a su elección vocacional. Fajardo et al. (2018) también concluyeron que un 76% de estudiantes de cuarto año de enfermería estuvieron motivado por los estudios que siguen; Esto hace que quede comprobado que los ciclos mayores presentan mayor motivación académica por la carrera que estudian en comparación con los ciclos menores.

Al comparar los componentes de la madurez vocacional en estudiantes de enfermería de primer y quinto año de estudios, se observa, a partir del análisis descriptivo comparativo, que sí existen diferencias estadísticamente

significativas de madurez vocacional. Esto quiere decir que los estudiantes del primer año presentan menos capacidades vocacionales en comparación con los que cursan el quinto año de la profesión. Para entender este resultado, se deben analizar los siguientes trabajos previos que se describirán a continuación.

Basler y Kriesy (2019) y Stebleton y Diamond (2018) explicaron que los estudiantes en su primer año de vida estudiantil ingresan con preocupaciones importantes sobre la carrera. Esto incluye sus valoraciones respecto a las aspiraciones ocupacionales de esta primera etapa; pues esta es una importante tarea de desarrollo durante la adolescencia que, conforme avanza en relación a la estadía académica, también va madurando en relación a la vocación. A su vez, Rojas (2017) menciona que una gran parte de estudiantes peruanos ingresan a una universidad particular y dejan sus estudios en el trayecto de los dos primeros ciclos de su carrera. Este sería un factor principal vinculado a la incertidumbre vocacional que causa la deserción universitaria tanto en instituciones públicas y privadas.

Rebatta (2014) evidenció que los estudiantes de enfermería que cursaban el décimo ciclo, se encontraban maduros vocacionalmente, mientras que los del octavo ciclo, se encontraban en proceso de madurez vocacional. De mismo modo, Heredia et al. (2015) explicaron la deserción en la carrera de enfermería en cinco universidades del Perú, revelando dos aspectos determinantes en los resultados: el factor vocacional y la temprana edad. Estos autores destacan que los estudiantes, al inicio de la carrera, que cuentan con una edad temprana, estarían presentando una débil toma de decisiones. Estas conclusiones son similares a las de Chávez (2017), quien evidenció que la mayor concentración

de abandono de los estudios se evidencia en los primeros ciclos de estudios, ya que esta es una etapa en la cual el adolescente se resiste asumir un rol que le inserte al sistema educativo. Este resultado estaría vinculado a los factores de orientación y de madurez vocacional.

Por otro lado, López (2017) menciona que no existen diferencias significativas en madurez vocacional entre estudiantes de 4º de E.S.O de 15 años aproximadamente, con estudiantes de 1º de Bachillerato de 19 años. Esto podría explicarse, porque España posee un sistema educativo integral con asignaturas comunes, pero también optativas elegidas por los alumnos. Los estudiantes serían orientados desde muy jóvenes por tutores para reconocer sus aspiraciones e intereses vocacionales; lo cual los estaría preparando para el mundo laboral y la vida académica adulta.

Super (1977), en su teoría vocacional, sostenía que los individuos en edad de 15 a 17 años se hallan en una etapa denominada "tentativa", caracterizada por la satisfacción de las primeras necesidades relacionadas con intereses profesionales a priori. Sin embargo, a medida que los jóvenes llegan a cumplir 18 a 21 años ingresan a otra etapa de transición difícil, en la que son más coherentes con la realidad, pues se dan cuenta del rol que asume su futura profesión y, de esta manera, el joven va apreciando e identificándose con su profesión que eligió. Entre los 22 y 24 años ingresan a una etapa de ensayo en el campo profesional. Son momentos en que el estudiante tiene un primer contacto real experiencial y emocional con las prácticas profesionales finales en los que puede surgir la posibilidad de que refuerce y fortalezca su vocación, o

pueda que influya factores externos desmotivadores que lo conduzcan a la frustración. Sin embargo, se aprecia en los resultados de esta investigación que, a mayor sea el ciclo que cursan los estudiantes, mayor es el nivel de su capacidad de madurez vocacional (Rebatta, 2014; Chávez, 2017; López, 2017; Basler y Kriesy, 2019; Stebleton y Diamond ,2018).



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado, se redactan las conclusiones de la investigación y se presentan las recomendaciones que emergen desde el análisis de la situación problemática.

6.1 Conclusiones

1. A mayor nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima, la madurez vocacional es mayor. De tal manera, la capacidad de sentirse seguro para desempeñarse académicamente presenta una estrecha conexión positiva que impulsa favorablemente al desarrollo vocacional del estudiante, lo que demuestra que la autoeficacia es un factor predictivo en la evolución de la vocación del individuo.
2. Los componentes de la madurez vocacional: planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista guardan una relación moderada positiva con la autoeficacia académica en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima. Por ello, la autopercepción de sentirse seguro contribuirá a una adecuada maduración para apreciar la profesión elegida sin temor a cometer errores en el transcurso de los estudios.
3. A mayor nivel de motivación académica de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima, mayor es, también, la madurez vocacional. Por ello, el impulso motivacional incrementa la capacidad de

tomar decisiones acertadas con respecto a la carrera, siendo esta necesaria para la culminación de las metas profesionales.

4. Los componentes de la madurez vocacional (planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista) guardan una relación moderada positiva con la motivación académica en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima. De esta manera, los procesos de maduración vocacional se vinculan y se afianzan con el otorgamiento de valor que el estudiante pone a sus estudios.
5. A mayor nivel de autoeficacia académica de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima, mayor es, también, la motivación académica. Por ello, el sentimiento de sentirse eficaz en la resolución de las tareas condiciona favorablemente a que el estudiante genere mayor entusiasmo en la consecución de sus objetivos.
6. Los componentes de la motivación académica (valor, expectativas y afectividad) muestran una relación moderada positiva con la autoeficacia en estudiantes de enfermería en una universidad privada de Lima. De ello, se determina que la percepción de hacer las cosas bien es de vital importancia para que los factores motivacionales se refuercen paralelamente durante la vida estudiantil.
7. Los estudiantes que cursan el quinto año de enfermería en una universidad privada de Lima presentan mayor nivel de autoeficacia que los estudiantes que cursan el primer año. Esto quiere decir que los estudiantes que presentan mayor grado de autoeficacia demuestran

mayor grado de seguridad en desarrollar sus tareas académicas, a diferencia del grupo de menor nivel de resultados.

8. Los estudiantes que cursan el quinto año de enfermería en una universidad privada de Lima presentan mayor nivel de motivación académica que los estudiantes que cursan el primer año de estudios. Los estudiantes que presentan mejores resultados a diferencia de los otros estudiantes estarían denotando mayor entusiasmo, pues se impulsan de manera voluntaria a los diversos desafíos en situaciones académicas.
9. Los estudiantes que cursan el quinto año de enfermería en una universidad privada de Lima presentan mayor nivel de madurez vocacional que los estudiantes que cursan el primer año de estudios de la misma carrera. La escuela de enfermería está generando estrategias que fortalezcan el espíritu vocacional en los estudiantes que están por culminar sus estudios.

6.2 Recomendaciones

A la Institución educativa

1. Elaborar un perfil vocacional en el primer ciclo de estudios de la carrera, basado en la valoración integral de los intereses vocacionales, y de sus aptitudes personales profesionales, con el propósito de conocer e integrar los elementos que permitan al estudiante reflexionar la elección de su carrera.
2. Incorporar, en la malla curricular del primer año de estudios de la disciplina de enfermería, sesiones de tutorías psicopedagógicas, cuyos contenidos estén acordes con el desarrollo evolutivo vocacional, En otras

palabras, que estén de acuerdo, desde la información y exploración de un perfil real de los valores que posee y que son necesarios para formar parte de la ciencia del cuidado, afirmar el compromiso espiritual para cuidar a enfermos y afrontar los nuevos desafíos que se están presentando en este siglo y que, muchas veces, amerita arriesgar su propia vida en el cumplimiento de su quehacer.

3. Establecer programas de intervención pedagógica de orientación a estudiantes universitarios en los primeros ciclos de estudios que les proporcionen estrategias de planificación y exploración de la carrera para que obtengan un conocimiento más real de la posición y función de la profesión en la sociedad. Además, estos programas deben estimular el interés por las tareas vocacionales; orientar a una adecuada toma de decisiones y permitir concretar los objetivos que conllevan la carrera profesional.
4. Fortalecer la función educativa universitaria con el propósito de incrementar la motivación académica sobre la base del trabajo coordinado entre estudiante, docente y tutor, donde el estudiante deberá dinamizar el autoconocimiento de sus capacidades, guiado por un maestro que fortalezca la autoeficacia, y oriente a la consecución de las metas educativas. El tutor psicopedagógico desarrollará actividades de automotivación para que el estudiante la interiorice y sienta el impulso sostenido para desarrollar las actividades propias de la carrera.
5. Recomendar a los directores y docentes de las carreras de las ciencias de la salud que planifiquen talleres de empoderamiento, liderazgo,

habilidades blandas que permitan afianzar y cimentar el sentimiento de seguridad, engrandecer el impulso motivacional y direccionar los intereses vocacionales.

A la Escuela de Enfermería

1. Fomentar el aprendizaje experiencial que demanda la carrera de enfermería desde su inicio hasta los últimos ciclos de estudios, orientado a fortalecer la capacidad de autoeficacia para que los estudiantes logren con seguridad alcanzar sus objetivos académicos y profesionales y esto los ayude a concretar su proyecto de vida.
2. Sería pertinente generar estudios que incorporen el acompañamiento docente como una categoría de desarrollo de la intervención pedagógica en el fortalecimiento continuo del proceso vocacional en estudiantes de la ciencia de la salud. De esta forma se dinamizará el factor docente universitario como un recurso eje en los procesos motivacionales, de autoeficacia y de consolidación de la vocación, durante el tiempo que demanda la carrera profesional.

Al Departamento Psicopedagógico

1. Programar talleres, conformando grupos cooperativos donde se incluya estudiantes de primero a décimo ciclo de estudios con el propósito de que los ciclos superiores puedan intercambiar motivaciones, retos, estilos de aprendizaje, conocimientos y, sobre todo, experiencias propias de sus prácticas clínicas a los ciclos menores. Estos van a fortalecer el sentido de seguridad por seguir estudiando la carrera y propiciar un adecuado desarrollo personal e impulsar el amor a su profesión.

A la Comunidad Académica

1. Finalmente, entre las futuras líneas de investigación, habría que seguir profundizando en estudios que consideren el enfoque cualitativo que se oriente a la exploración y comprensión de la madurez vocacional y los factores que puedan actuar como predictores de esta capacidad.



REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L. Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). Investigación educativa. *Abriendo puertas al conocimiento*. Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Ahumedo, M., Blanquicett, Y. M., Cogollo, Z., González, D., Pedrozo, E., & Romero, I. (2017). *Autoeficacia percibida en estudiantes de enfermería de la Universidad de Cartagena y desempeño académico durante las prácticas formativas* (Tesis doctoral, Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia) Recuperado de <http://hdl.handle.net/11227/4520>
- Alonzo, A., & Gonzales, M. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú) Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1198>
- American nurses' association (2017). *What is nursing?* Recuperado de <https://www.nursingworld.org/practice-policy/workforce/what-is-nursing/>
- Armijo, L. E. (2017). *Autoeficacia en la decisión vocacional en adolescentes de Lima Metropolitana según el sexo y edad*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú). Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/621661>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* [Thought and action. Social foundations]. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.
- Barca, A., Almeida, L. S., Porto, A. M., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales De Psicología*, 28(3), 848-859. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Barrionuevo, M. (2018). *Programa para la mejora de la toma de decisión vocacional "yo construyo mi futuro"*, (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/614/1/TFM-OE-29.pdf>

- Basler, A., & Kriesi, I. (2019, December). Adolescents' development of occupational aspirations in a tracked and vocation-oriented educational system. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103330. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103330>
- Bautista, J. Mandujano, D. (2020). *Relación entre hábitos - técnicas de estudio y autoeficacia en adolescentes estudiantes de una institución educativa pública de Lima Este*, [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú]. Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/3046>
- Becerra, C. & Reidl L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/664/1297>
- Beneitone, P., & Yarosh, M. (2015). Tuning impact in Latin America: is there implementation beyond design? *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 187-216. Recuperado de [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp187-216](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp187-216)
- Beltrán, H. S. (2016). Experiencias de investigación durante la licenciatura de Ciencias Agrogenómicas: una práctica innovadora en la docencia. *Estrategias y prácticas innovadoras La educación ante el siglo XXI*, 75. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Blanca_Parra/publication/337844023_IMG_E8127/links/5defbb8e299bf10bc351901b/IMG-E8127.pdf#page=75
- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M., Florencia, M., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748006>.
- Bueno, A., Lima, S., Peña, E., Cedillo, C., & Aguilar, M. (2018). Adaptación al español de la escala de Autoeficacia General para su uso en contexto ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEP*, 3(48), 5-17. <http://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.01>
- Bulgarelli, B., Rivera, R. y Fallas, V. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.1>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future Orientation as a Mediator between Career Adaptability and Life Satisfaction in University Students. *Journal of Career*

- Development*, 45(6), 597–609. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0894845317727616>
- Calle, R. C., & Martín, M. P. (2016). *Autoeficacia y madurez en alumnos de Formación Profesional Básica*. In *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (pp. 275-282). Asociación Universitaria de Educación y Psicología. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891087>
- Camposeco, F. (2012). *La Autoeficacia como Variable en la Motivación Intrínseca y Extrínseca en Matemáticas a través de un criterio étnico*. (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). De la base de datos de ProQuest Digital Dissertation Publication. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16670/1/T34002.pdf>
- Cano, M. A. (2008). *Motivación y elección de carrera*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-75272008000100003
- Carbonero, M. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1187>
- Carrasco, E. (2016). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo en Chile: variables asociadas, tensiones y desafíos. *Revista académica chilena*. 1-156 Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153745>
- Casanova, M., Loli, R., Sandoval, M. & Velásquez, R. (2017). Grado de motivación por el aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad pública. *Revista de enfermería Herediana*, 10(1), 49-53. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/192828211.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). Estudio sobre el mejoramiento de la educación secundaria en la República Dominicana. *Políticas Sociales*, 230. 55-66. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43559/S1800343_es.pdf
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2018000100007&script=sci_abstract&lng=en

- Citarella, A., Briegas, J. J. M., Iglesias, A. I. S., & Castro, F. V. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 479-488. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/1873>
- Consejo Nacional de educación (2017). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: Balance y recomendaciones 2017-2018*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6563>
- Cortez, A. (2016). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40260/32363>
- Chávez, E. (2016). *Bienestar Psicológico y Autoeficacia en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca – 2016*, (Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/531>
- Chávez, J. (16 de octubre de 2017). ¿Por qué los estudiantes dejan la carrera a mitad de ciclo? *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/suplementos/comercial/educacion-carreras-profesionales/que-estudiantes-dejan-carrera-mitad-ciclo-1003119>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43852807?seq=1>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. Recuperado de <https://www.springer.com/gp/book/9780306420221>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268. Recuperado de https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- De Oca, C., & Moreta, R. (2019). La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *UNIANDES EPISTEME*, 6(4), 565-578. Recuperado de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1465>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7679>
- Echegaray, H. J. & Segovia, K. (2017). *Autoeficacia y estrés en las practicas pre profesionales en estudiantes de la facultad de enfermería del noveno ciclo de la Universidad San Luis Gonzaga de Ica–2015*. (Tesis de Licenciatura, Universidad San Luis Gonzaga de Ica, Ica, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unica.edu.pe/handle/UNICA/2875>
- Echeverría, B. & Martínez, P. (2018). Revolution 4.0, skills, education and guidance. *Digital Journal of Research in University Teaching*, 12(2), 4-34. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 355-370. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551018.pdf>
- Espinoza, V. (2016). Bienestar psicológico y autoeficacia percibida en adolescentes institucionalizados por situación de abandono. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7167>
- Estrada, R., González, R., Konstantinovich, S., Bernal, M., Martínez, D... Mondragón, J. (2018). *Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente*. Recuperado de <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/retosyperspectivas.pdf>
- Fernández, Y., González, N., Pompa, V., Garcés, V., & Figueredo, E. (2018). Motivación profesional en estudiantes de enfermería, 2016. *MULTIMED*, 22(1), 130-142. Recuperado de <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/784>
- Farje, J. D., & Chuquizuta, M. (2018). Correlación: vocación profesional – motivación por el estudio del alumno de educación superior universitaria, Amazonas –

2015. *CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO*, 8(2) Recuperado de <https://revista.usanpedro.edu.pe/index.php/CPD/article/view/295>
- Feliciano, L. A. Santana, J. A. & Santana, L.A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 8-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11251>.
- Fernández, M. V. L., & Herrera, S. S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1150>
- Ferreira, M., Avitabile, J., Botero, Á., Haimovich, P. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Flores, R., & Choquecota, K. (2019). *Autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana*. (Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Psicología, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9755de>
- Fonseca, E. (2013). *Autoeficacia de estudiantes de enfermería portugueses. Expresiones de creencia de autoeficacia, resiliencia y atribuciones casuales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/532>
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf
- Franco, D. (2017). *Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil* (Tesis Doctoral, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6188>

- García, N. (2013). *La motivación académica*. (Trabajo de fin de Master, Universidad de Almería, Almería, España). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequen>
- González, J. R. (2008). La orientación profesional en América Latina: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44-49. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100009&lng=pt&tling=es.
- González, J. (2016). *Motivación y abandono escolar en Educación Media*. (Trabajo final de grado, Universidad de la República de Uruguay, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7740>
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. *Cultura*, 19, 213-230. Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedadespsicometricas-dela-escala-de-autoeficacia-general-de-baesslerschwarzer.pdf
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18(3), 326-339. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0001879181900191>
- Hechenleitner, M., Jerez, A. & Pérez, C. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. *Revista médica de Chile*, 147(7), 914-921. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872019000700914&script=sci_arttext
- Heredia, A. (2015, febrero). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, [S.l.], 76,. 57-61. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/anales.v76i0.10972>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ªed.). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R. Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. (1ra ed.). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Herrera, V. A., Alfonso, I., Quintana, M., Pérez, M., Navarro, L., & Sosa, I. M. (2018). Formación vocacional y motivación: su incidencia en el estudio de la carrera de

- Medicina. *Edumecentro*, 10(2), 111-125. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200009
- Hidalgo, M. (2017). *La decisión de estudiar enfermería: motivación y expectativas de los alumnos de primer curso de la Universidad de Barcelona*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/118163>
- Hidalgo, M. Torres, LI. Y Reátegui, M. (2014). *Factores asociados a la vocación profesional en enfermería, en ingresantes 2013 – 2014 realizada en la universidad nacional de la amazonia peruana. Iquitos 2014*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonia peruana, Iquitos, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/3550>
- Holden, G., Moncher, M., Schinke, S. & Barker, K. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046. DOI:10.2466 / pr0.1990.66.3.1044
- Hurtado, L. (2017). *Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales*. (Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales de Colombia, Manizales, Colombia). Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1994>
- INSAN, (2017). Alta deserción universitaria por falta de buena Orientación Vocacional. *Educación al Futuro*. Recuperado de <https://educacionalfuturo.com/noticias/alta-desercion-universitaria-por-falta-de-buena-orientacion-vocacional/>
- Jiménez, A., Blázquez, M., Anaxágoras, M. y Vásquez, M. (2018). *Programa de Orientación Vocacional dirigido a los estudiantes de cuarto de bachiller del Instituto Politécnico Industrial Don Bosco*. (Tesis para Maestría, Escuela de Organización Industria, Republica Dominicana). Recuperado de file:///C:/Users/Windows/Downloads/pfm_programa_de_orientacion_vocacional.pdf
- López, F. & Sánchez, H. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 21-30. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1150>
- López, I., Cruz, M., & Cruz, N. (2017). La motivación de los estudiantes de enfermería. *Conference Proceedings*, (1), 1, 929-940. Recuperado de

<http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/156>

- López, J. (2017). Deserción Universitaria preocupa al mundo. *Logros Peru.com* Recuperado de <http://www.logrosperu.com/web/noticias/actualidad/810-desercion-universitaria-preocupa-al-mundo.html>
- Madero, K. Fernández, S. & Vallejo, S. (2017). Factores que inciden en la escogencia de la profesión de enfermería. *CIENCIA Y SALUD*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22519/21455333.996>
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel
- Martín, M., & Tejedor, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72716209.pdf>
- Martínez, J., & Segura, I. (2014). Características de los intereses vocacionales en alumnos de educación secundaria evaluados a través del explora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 549-561. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785054.pdf>
- Mena, P. (2019). *La motivación para estudiar psicología y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato* (Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador]. Recuperado de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2915>
- Mendoza, M., & Huamán, S. (2020). *Importancia de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes*. (Trabajo de investigación para bachiller, Universidad Católica de Trujillo Benedito XVI, Trujillo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/676>
- Ministerio de Educación (2017). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>
- Murillo, O. (2015). Orientación laboral: un acompañamiento en el mundo del trabajo. En Mata, A. (Ed.) *El desarrollo teórico de la orientación* (pp.245-289). Recuperado de <https://www.orientachile.cl/wp-content/uploads/2016/07/El-desarrollo-te%C3%B3rico-de-la-Orientaci%C3%B3n.pdf>

- Müller, Á., Vilches, E., & Ramos, N. (2014). *Estrés académico, motivación al logro y autoeficacia en estudiantes universitarios de la ciudad de Talca* (Tesis Doctoral, Universidad de Talca, Chile). Recuperado de <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/9788>
- Navea, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=50351>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Making development happen. Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Development Centre, 3, 36 Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Informe PISA 2018. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia: Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. (Tesis para Licenciatura, Universidad de Argentina, Argentina). Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>.
- Olivares, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*, 1(1), 691-698. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3154214>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Recuperado de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- Pecina, R. (2014). Autoeficacia en el aprendizaje de competencias disciplinares en estudiantes de licenciatura en enfermería en una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/30/49>
- Peralbo, M., Sánchez, J., & Simón, M. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y aprendizaje*, 9(35-36),

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1986.10822127>

- Ríos, M. (20 de octubre de 2019). El 80% de escolares no sabe qué carrera profesional estudiar al terminar el colegio. *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/economia/management-empleo/80-escolares-carrera-profesional-estudiar-terminar-colegio-266166>
- Rojas, F. (11 de julio de 2017). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en el primer año de estudios. *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168>
- Ruiz, M. (2015). *Comunicación padre – hijos y percepción de la autoeficacia en adolescentes de colegios públicos y privados de Villa El Salvador*. (Tesis para Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú) Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/199/6/RUIZ%20PARIAS%20CA%20MELISSA%20ROCIO.pdf>
- Santana, L., Feliciano, L., Santana, J. (2013). Madurez y Autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, (3), 8-26. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2013-24-3-7010/Documento.pdf>
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 1140-1145. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.250>
- Schwarzer, R., Baessler, J., Kwiatek, P., & Schroder, K. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied psychology: an international review*, 46 (1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Pegalajar, M. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación universitaria*, 13(5), 257-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500257>
- Pintrich, P.& De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40. Recuperado de <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507->

rh/cdisturco/eme6507-

eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf

- Pintrich, P., & García, T (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. *Advances in Motivation and Self-regulatory Processes*. 7, 371-402. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=364056](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=364056)
- Plascencia, R. (2017). Deserción Universitaria preocupa al mundo. *LogrosPerú.com*. Recuperado de <http://www.logrosperu.com/web/noticias/actualidad/810-desercion-universitaria-preocupa-al-mundo.html>
- Ranking Web De Universidades. (2015). *Número de Universidades e IES*. Recuperado de <http://www.webometrics.info/es/node/35>
- Rebata, S. (2014). *Maduración vocacional en estudiantes del séptimo al décimo ciclo de enfermería universidad privada San Juan Bautista septiembre 2014* (Tesis para Licenciatura, Universidad San Juan Bautista, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.upsjb.edu.pe/handle/upsjb/988>
- Ribeiro, R., Bragiola, J., Eid, L., & Pompeo, D. (2020). Efecto de la autoestima y de los factores sociodemográficos sobre la autoeficacia de estudiantes universitarios de enfermería. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 29. 1-14. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100305&script=sci_abstract&tIng=es
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Rodríguez, M., Sánchez, E. & Labajos, M. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 345-356. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n1/v15n1a22.pdf>
- Rodríguez, S. (2015). *Madurez vocacional y satisfacción académica en el primer año de Enfermería de la Universidad César Vallejo-San Juan de Lurigancho, 2015* (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo UCV, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7499>

- Romero, S. y Villasmil, J. (2017). La madurez vocacional como factor determinante en el desempeño académico de los estudiantes del tercer semestre de medicina de la modalidad ADI de la universidad nacional experimental Francisco De Miranda. *KOINONIA*, 2(4), 148-179. Recuperado de <http://www.fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/131>
- Rossi, T., Trevisol, A., Dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. Recuperado de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/3139>
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (008), 145-170. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/898>
- Salgado, H. (2016). *Robert's development theory. J, Havighurst*. Recuperado de <https://prezi.com/m6xy1vpdfjy/teoria-del-desarrollo-robert-j-havighurst/>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Santana, L., Feliciano, L., y Santana, J. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *REOP*, (24), 3, 8 – 26. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2013-24-3-7010/Documento.pdf>
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1985.pdf
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26 (3-4), 207-231. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Smith, L. (28 de julio de 2017). "What can I expect from a nursing career?" *Noticias médicas hoy*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/147142.php>.
- Stebleton, M. & Diamond, K. (2018). Advocating for Career Development and Exploration as a High-Impact Practice for First-Year Students, *Journal of College and Character*, 19,2, 160-166. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1179605>
- SUNEDU (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Ministerio de educación. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>

- Súper D. y Navill, D. (1984). Trabajos y Roles predominantes como determinantes para la madurez de una Carrera en estudiantes de educación superior *Diario de Comportamiento profesional*. San Francisco: Ed. Joissey-Bass.
- Tejedor, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista de psicodidáctica*, 12(1), 121-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512107.pdf>
- Tomé E., M. D. C. (2017). *Motivational profile of current Nursing student*. (Trabajo de Fin de Maestría- Universidad de León, León, España) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/7121>
- Touriñán, J. (2016). Pedagogía general. *Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Andavira. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan-Moreno-93/publication/309611330_La_narracion_literaria_una_experiencia_didactica_en_la_ensenanza_de_la_historia/links/5819caed08aeffb29412dcb8/La-narracion-literaria-una-experiencia-didactica-en-la-ensenanza-de-la-historia.pdf#page=165
- UNESCO, (2015). Incheon statement. Towards an inclusive, equitable and quality education and lifelong learning for all. *World Education Forum for the achievement of the Sustainable Development Goal 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Ureña, V. (2015). Enfoques teóricos de la orientación vocacional: aportes para la investigación y el desarrollo del área vocacional. En Mata, A. (Ed.). *El desarrollo teórico de la orientación*. (pp.209-244). Recuperado de <https://www.orientachile.cl/wp-content/uploads/2016/07/El-desarrollo-te%C3%B3rico-de-la-Orientaci%C3%B3n.pdf>
- Ureña, V. & Barboza, C. (2015, enero-abril). Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. (15), 1, 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44733027040.pdf>
- Vega, L., García, L., & Lorenzo, J. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11251>

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. (8), 1 . Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898826>

Vicente, P., Yamisleidis, M., y Yoander, G. (2015). Motivación como elemento renovador en la vocación profesional y de valores deseados en estudiantes de Medicina. In *Convención Salud. 2015*. Recuperado de <http://www.convencionsalud2015.sld.cu/index.php/convencionsalud/2015/paper/viewPaper/701>

Zaragoza, J. (2019, 04 de junio). Orientación vocacional: Conoce el ranking de las carreras peores pagadas. *Correo*. Recuperado de <https://diariocorreo.pe/peru/regresa-la-expo-postulante-2019-orientaran-y-daran-alternativas-los-jovenes-y-egresados-de-colegios-890975/?fbclid=IwAR0fa4xCg08jE5vPjWn5GfOqBC7ezEkqcVFR4QxjVQzjTXs0IKwQgDJK2F0>



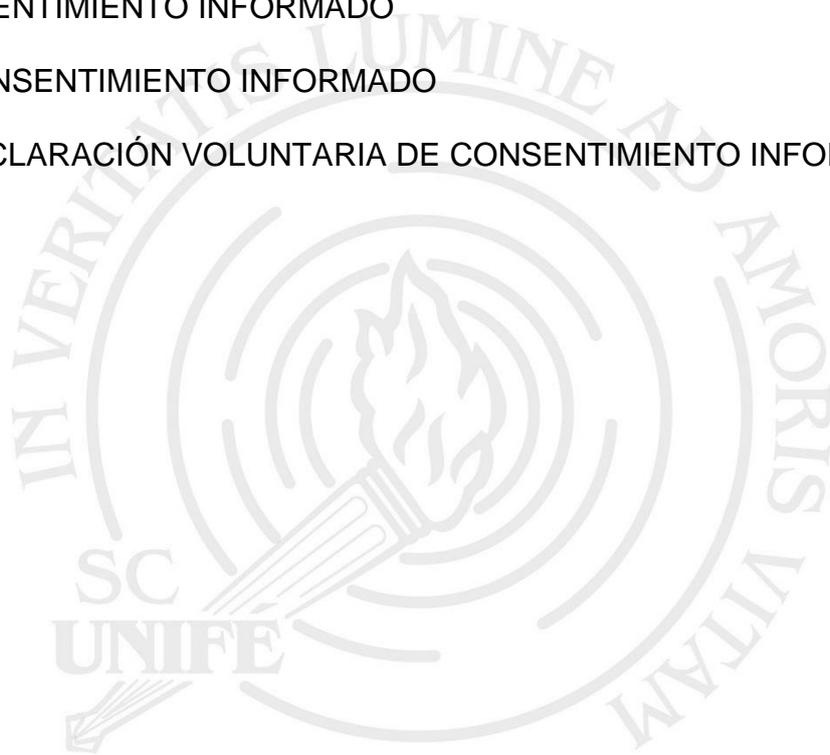
APÉNDICES

A: CONSENTIMIENTO DE LA INSTITUCION

B: ASENTIMIENTO INFORMADO

C: CONSENTIMIENTO INFORMADO

D: DECLARACIÓN VOLUNTARIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



APÉNDICE A

CONSENTIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN

San Juan de Lurigancho, 10 de setiembre del 2020

Dra. Elsa Rosa Bustamante Quiroz
Coordinadora
Doctorado en Educación UNIFE

De mi consideración:

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Mediante la presente carta, la Coordinadora de la Escuela de Enfermería de la Universidad César Vallejo (Lima-Este) Mg. Luz María Cruz Pardo, autoriza a la Mg. Liliana Rodríguez Saavedra con N° DNI 07519390, estudiante del Programa Académico del Doctorado en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, cuya Tesis titula: "Autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima", para que pueda iniciar el proceso de recolección de datos para la elaboración de su tesis.

Sin otro particular, es ocasión propicia para desearle bienestar y salud junto a sus seres queridos.

Atentamente.



Mg. Luz María Cruz Pardo
Coordinadora Académica de la C.P. de Enfermería
UCV – Campus San Juan de Lurigancho

APÉNDICE B

ASENTIMIENTO INFORMADO

AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y MADUREZ VOCACIONAL
EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA
DE LIMA.

Soy Liliana Rodríguez Saavedra y estudio en la UNIFE. Estoy realizando un estudio para evaluar la autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes universitarios.

Para ello quiero pedirte que me ayudes.

Tu participación en este trabajo consistirá en llenar tres cuestionarios.

Tu participación es completamente voluntaria, esto quiere decir que, si no quieres participar, puedes decir que no.

La información que nos proporciones será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas sólo lo sabrá la persona que conduce esta investigación. Y si mientras se realiza el estudio tienes alguna duda puedes preguntarnos todo lo que quieras saber.

Yo:

Si quiero participar

No quiero participar

.....
Nombre de la persona que obtiene el asentimiento

APÉNDICE C

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Liliana Rodríguez Saavedra, soy estudiante del Doctorado en educación, estoy realizando una investigación que consiste en evaluar la autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes universitarios.

Los objetivos de esta investigación son: a) Determinar la asociación entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional y b) Establecer las diferencias de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de primer y quinto año de estudios de enfermería. La información obtenida será de beneficio porque permitirá analizar cómo se encuentran los estudiantes con respecto a su sentimiento de seguridad, motivación y desarrollo vocacional, para poder plantear estrategias de intervención educativa.

Toda información del estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del mismo. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio.

Su participación en el estudio es estrictamente voluntaria. Igualmente puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto lo perjudique de ninguna forma.

Si desea hacer preguntas o consultas puede hacerlas ahora o en cualquier otro momento llamando al.....

Desde ya, le agradecemos su participación

APÉNDICE D

DECLARACIÓN VOLUNTARIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, después de haber sido informado sobre todos los aspectos del proyecto: autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes universitarios., acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducido por Liliana Rodríguez Saavedra.

He sido informado (a) de que las metas de este proyecto son determinar la asociación entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional y establecer las diferencias de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de primer y quinto año de estudios de enfermería.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de este proyecto es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este proyecto sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando lo decida, sin que esto perjudique a mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a Liliana Rodríguez Saavedra, al correo

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este proyecto cuando éste haya concluido. Para esto puedo contactar a Liliana Rodríguez Saavedra, al correo

Nombre y apellidos del participante:

DNI: Firma:

Fecha:

Nombre y apellidos del encuestador:

DNI: Firma:

Fecha: