



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.**

TÍTULO DE LA TESIS:

***LAS PREFERENCIAS PROFESIONALES Y
VOCACIONALES DEL ALUMNADO DE
SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA.***

AUTORA:

ANTONIA BEATRIZ CEPERO GONZÁLEZ

DIRECTORES:

**DR. D. MANUEL LORENZO DELGADO
DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ
DRA. D^a. M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ**

GRANADA 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonia Beatriz Cepero González
D.L.: GR 3131-2010
ISBN: 978-84-693-3293-1

D. Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización escolar, D. F.Javier Rojas Ruiz Profesor, Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva, y Dña. Mar Cepero González, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, todos ellos de la Universidad de Granada, y directores de la Tesis: ***“LAS PREFERENCIAS PROFESIONALES Y VOCACIONALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA”***, de la que es autora Antonia Beatriz Cepero González.

AUTORIZAN la presentación de la referida Tesis para su defensa, e informan que la presente Tesis ha sido realizada por el doctorando en el Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, y que cumple los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que así conste, expedimos el presente en Granada a 7 de mayo de 2009.

Dr. Manuel Lorenzo Delgado

Dr. Fco Javier Rojas Ruiz

Dra. Mar Cepero González

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

Página

Introducción 5-8

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Conceptualización de las preferencias vocacionales. (9-25)

1.1. Las preferencias profesionales

1.1.1. Preferencias profesionales frente a intereses vocacionales

1.1.2. Concepto de Preferencias vocacionales

1.2. Elección Vocacional

1.2.1. Concepto de elección vocacional

1.2.2. Etapas de/en la elección vocacional o el proceso de toma de decisión

1.2.3. Aspectos relevantes de la elección vocacional profesional

1.2.3.1. Relación entre la elección vocacional y el autoconcepto

1.2.3.2. El sexo biológico, el género social y la elección vocacional

1.2.3.3. La elección vocacional y los valores actuales

1.3. Definiciones originales de preferencias y elección vocacional profesional

CAPÍTULO 2. Conceptualización y enfoques de la orientación vocacional. (26-66)

2.1. Concepto de orientación vocacional.

2.2. Enfoques de orientación vocacional.

2.2.1. Enfoque de Roe y Siegelman (1964)

- 2.2.2. Enfoque del Concepto de sí mismo, Autoconcepto de Rogers (1961) y Súper (1963)
- 2.2.3. El enfoque Evolutivo de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951)
- 2.2.4. El enfoque de Tiedeman y O'Hara (1970)
- 2.2.5. El enfoque de Gelatt (1977)
- 2.2.6. El enfoque de Hilton (1962)
- 2.2.7. El enfoque de Katz (1988)
- 2.2.8. Enfoque socio-psicológico de Blau (1956)
- 2.2.9. Enfoque tipológico de Holland. (1983)
- 2.2.10. Enfoque socio-fenomenológico de Súper (1988)
- 2.2.11. Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979)
- 2.2.12. Enfoque de asesoramiento vocacional de Rivas (1995, 2003)
- 2.2.13. Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006)

CAPÍTULO 3. Los Modelos y teorías de orientación vocacional.(67-87)

Introducción

- 3.1. Modelos o teorías versus enfoques
- 3.2. Introducción a la teoría o modelos de orientación vocacional
- 3.3. Teorías o modelos, características y componentes filosóficos
- 3.4. Clasificación de los modelos y las teorías de orientación vocacional.
- 3.5. Modelos y teorías de orientación vocacional
 - 3.5.1. Modelos no Psicológicos

- 3.5.1.1. Teoría del azar, accidente o factores casuales o fortuitos
- 3.5.1.2. Teoría económica de la oferta y demanda
- 3.5.1.3. Teoría sociológica o cultural
- 3.5.2. Modelos Psicológicos
 - 3.5.2.1. Teoría de Rasgos y factores
 - 3.5.2.2. Teoría Psicodinámica
 - 3.5.2.2.1. Teoría psicoanalítica
 - 3.5.2.2.2. Teoría de las necesidades
 - 3.5.2.2.3. Teoría del Concepto de sí mismo, Autoconcepto
 - 3.5.2.3. Teorías Evolutivas o de Desarrollo
 - 3.5.2.4. Teoría de Toma de decisiones
 - 3.5.2.4.1. Descriptivas
 - 3.5.2.4.2. Prescriptivas
- 3.5.3. Modelos Integrales, Comprensivos, Globales, Eclécticos o Enfoques de la orientación vocacional

CAPÍTULO 4. Conceptualización y clasificación de los determinantes de las preferencias vocacionales. (88-159)

- 4.- Determinantes de las preferencias vocacionales
 - 4.1. Concepto de los determinantes
 - 4.2. Clasificación de los determinantes
 - 4.3. Clasificación de los determinantes utilizada.
 - 4.3.1. Determinantes Individuales o Personales
 - 4.3.1.1. Físicos

3.5.1.1. Sexo / género

3.5.1.2. Edad.

3.5.1.3. Pertenencia a minorías; Necesidades Educativas Especiales, NEE.

4.3.1.2. Psicológicos

- i. Aptitudes y destrezas.
- ii. Intereses y preferencias.
- iii. Desarrollo y Madurez vocacional.
 1. Madurez vocacional.
 2. Estilos de decisión vocacional.
 3. Factores de decisión vocacional.
 4. Desarrollo vocacional.
- iv. Motivación y Expectativas de Logro.
 - i. Expectativas de logro
 - ii. Expectativas de eficacia personal
- v. Personalidad, cognición y Psicoemocional.
 1. Factores Psicoemocionales.
 2. Autopercepción vocacional.
 3. Autoconcepto vocacional.
- vi. Valores.
- vii. Toma de decisiones y oportunidad.

4.3.1.3. Pedagógicos o Académicos

- i. Rendimiento Académico (expediente académico).
- ii. Curriculum Escolar.
- iii. Biodatos educativos.
 1. Estilo y estrategias de aprendizaje.
 2. Tipo de educación.
 3. Opcionalidad de las áreas.

4.3.2. Determinantes Coyunturales o contextuales

4.3.2.1. Institucionales

- i. Mundo laboral
- ii. Estereotipos profesionales
- iii. Deseabilidad vocacional
- iv. Estructura económica, cambios tecnológicos y de producción

- v. Polivalencia o diversidad de roles laborales.
- vi. El Sistema Educativo.
 - 1. Distintos Niveles de formación
 - 2. Formación profesional
 - 3. Sobreeducación
 - 4. Nivel Superior. Estructura vocacional universitaria.
 - 5. Política Educativa.

4.3.2.2. Socioeconómicos

- a. Estructura Sociofamiliar.
 - i. Nivel Académico familiar.
 - ii. Tamaño Familiar.
 - iii. Profesión de los padres.
 - iv. Recursos económicos. Estatus socioeconómico.
Clase social
 - v. Indicadores educativos del medio familiar
- b. Medio Social.
 - 1. Residencia Paterna.
 - 2. Entorno Rural / urbano.
 - 3. Oportunidad de estudios y trabajo.
 - 4. Estereotipos profesionales.

4.3.2.3. Azar o Fortuismo

- i. Fortuismo situacional
- ii. Hábitat y Recursos.
- iii. Distancia
- iv. Coyuntura.

CAPÍTULO 5. Los instrumentos de medida o Test de las preferencias vocacionales

5.1. Preferencia vocacional y Auto percepción vocacional

5.2. Estabilidad de las preferencias vocacionales

- 5.3. Críticas a la instrumentación de las preferencias vocacionales.
- 5.4. Instrumentos de medida o Test de las preferencias vocacionales
 - 5.4.1. CIPSA: Cuestionario de Intereses Profesionales. Fernández y Andrade (1985)
 - 5.4.2. CIV: Cuestionario de Intereses Vocacionales. Rivas y Martínez (1987)
 - 5.4.3. IP: Inventario de Intereses Profesionales. Thurstone (1986)
 - 5.4.4. IPP: Intereses y Preferencias Profesionales. De La Cruz (1993)
 - 5.2.5. KUDER- C: Registro de Preferencias Vocacionales, Forma C, Vocacional.
Kuder (1986)
 - 5.4.6. P. P. (ESO): Preferencias Profesionales (ESO). Gonzalo y Luján (1986)
 - 5.4.7. PPM y PPS: Preferencias Profesionales (Nivel Medio y Superior) Yuste (1988, 1993)
 - 5.4.8. PV: Reactivo de Preferencias Vocacionales. Rivas (1973), Rocabert y Rivas (1987, 1998)
 - 5.4.9. TV: Temario Vocacional. García Yagüe, (1976)
 - 5.4.10. SAV-90: Sistema de Asesoramiento Vocacional, Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius (1990)
 - 5.4.11. SAV-R ó SAVI-2000: Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado. Rivas, Rocabert y López (1998)
 - 5.4.12. SDS: Self-Directed Search Holland (1994)/BE-98: Busca Encamiñada 98. Dosil y Fernández Eire (2001)

CAPÍTULO 6. Las Prácticas orientadoras.**95**

- 6.1. El departamento de orientación
- 6.2. Las Funciones y competencias de la jefatura de departamento de orientación...
- 6.3. Concepción y características de la orientación

6.4. Plan de orientación y acción tutorial del centro. Diseño y fases

6.5. Temporalización y programas de orientación

6.6. Campos y sectores

SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 7. Objetivos, hipótesis y diseño metodológico

7.1. Problema y Objetivos

7.2. Hipótesis de la investigación

7.3. Diseño metodológico

7.3.1. Diseño

7.3.2. Muestra

7.3.3. Instrumentos de medida. Técnicas e instrumentos de recogida de información

7.3.3.1. Un cuestionario Socioeconómico y de Preferencias Vocacionales. PAPUFAPE, (Preferencias Profesionales Vocacionales y Académicas del alumnado de Secundaria y Formación Profesional Especifica

7.3.3.2. Sistema de asesoramiento vocacional (SAV-90) de Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius, (1990).

7.3.3.3. Test de preferencias profesionales (PREF), Nivel Superior (PPS), de Yuste (1988, 1993).

7.3.3.4. Operativización de los determinantes: los ítems.

7.3.4. El análisis de datos

7.3.4.1. Análisis y programa estadístico utilizado

CAPÍTULO 8. Resultados obtenidos del Análisis Descriptivo

8.1. Resultados de las variables personales de la muestra

8.2. Resultados de las variables socioeconómicas

8.2.1. Lugar de residencia del alumno

8.2.2. Lugar de nacimiento

8.2.3. Nivel académico familiar

8.2.4. Lengua habitual

8.2.5. Nivel económico: ingresos familiares

8.2.6. Tamaño familiar: número de miembros

8.2.7. Número de hermanos

8.2.8. Obtención de beca

8.3. Resultados de las variables académicas

8.3.1. Nota media de cursos anteriores

8.3.2. Horas semanales de estudio

8.3.3. Probabilidad de aprobar

8.3.4. Probabilidad de continuar estudios universitarios

8.3.5. Planes para el próximo curso

8.4. Resultados de las variables psicológicas

8.4.1. Cualidades y preferencias de los sujetos

8.4.2. Preferencias de titulaciones universitarias elegidas.

8.4.3. Motivos de elección de titulación

8.4.4. Aptitudes básicas

8.4.5. Preferencias profesionales

8.4.6. Conducta vocacional:

8.4.6.1. Estilos de Decisión Vocacional

8.4.6.2. Factores de Decisión Vocacional

8.4.6.3. Madurez para la Decisión Vocacional.

CAPÍTULO 9. Resultados obtenidos de análisis factorial, correlacional y de regresión.

9.1. Resultados de la Factorialización de las variables socioeconómicas.

9.2. Resultados de la Factorialización de las variables Académicas

9.3. Resultados de la Factorialización de las variables Psicológicas

9.4. Resultados de los análisis correlacionales

9.4.1. Relación entre las variables y el criterio

9.5. Resultados de los análisis de regresión utilizando como predictoras las variables y como dependiente la probabilidad de ir a la universidad.

9.5.1. Determinantes contextuales.

9.5.1.1. Predictores socioeconómicos para ambas especialidades.

9.5.1.2. Predictores socioeconómicos para la especialidad de estética.

9.5.2. Determinantes personales.

9.5.2.1. Motivos de elección.

9.5.2.1.1. Motivos de elección para ambas especialidades.

9.5.2.1.2. Motivos de elección por especialidad.

9.5.2.2. Las Cualidades y Preferencias autopercebidas.

9.5.2.3. La Decisión Vocacional.

- 9.5.2.3.1. Los estilos de decisión vocacional
- 9.5.2.3.2. Los factores de decisión vocacional.
- 9.5.2.3.3. La madurez para la decisión vocacional.
- 9.5.2.4. Las Aptitudes Básicas.
- 9.5.2.5. Las Preferencias Profesionales.

CAPÍTULO 10. Discusión de resultados.

- 10.1. Discusión de los resultados obtenidos del análisis descriptivo.....
 - 10. 1.1. Diferencias en función del sexo
 - 10.1.2. Diferencias en función del sexo
 - 10.1.3. Diferencias en función de las cualidades e intereses vocacionales
 - 10.1. 4. Diferencias en función de los motivos de elección
 - 10.1. 5. Diferencias en función de las preferencias profesionales
 - 10.1.6. Diferencias en función de las perspectivas o la elección vocacional
 - 10.1. 7 . Diferencias en función de la decisión vocacional
 - 10.1. 8. Diferencias en función de la especialidad o currículo escolar
 - 10.1. 9. Diferencias en función de las características académicas.
 - 10.1. 10. Diferencias en función del nivel académico familiar
 - 10.1. 11. Diferencias en función del nivel económico familiar
 - 10.1. 12. Diferencias en función del tamaño familiar
 - 10.1. 13. Diferencias en función de la residencia familiar
 - 10.1. 14. Diferencias en función del entorno social

10.1. 15. Diferencias en función de la lengua social habitual.

10.2. Discusión de los resultados por objetivos.

10.2.1. Objetivo 1. Medida de las preferencias vocacionales.....

10.2.2. Objetivo 2. Indicadores de la Conducta Vocacional.....

10.2.3. Objetivo 3. Estabilidad de las preferencias y motivos.....

10.2.4. Objetivo 4. Papel de las preferencias en la elección profesional.

10.2.5. Objetivo 5. Establecer el valor de predicción de los determinantes de cara a las preferencias en la elección vocacional.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

CAPÍTULO 11. Conclusiones y líneas de investigación futuras.

Referencias Bibliográficas.

ANEXOS

APÉNDICES

TABLAS

FIGURAS

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

El presente estudio, fruto del trabajo de varios años, surge por la trayectoria de la autora dentro del campo de la orientación y debido a la condición de profesora de Orientación y Formación Profesional, que la acercó a la problemática existente en este alumnado a la hora de incorporarse a estudios superiores y, posteriormente, al mundo laboral.

El motivo que guió esta tesis doctoral hacia este tema fue el de analizar las preferencias vocacionales del alumnado para conocer los aspectos que influyen en estos jóvenes a realizar su elección hacia estudios universitarios y al desempeño de su profesión, ya que la elección continúa siendo un problema fundamental por resolver (Añez, 2004 y Rivas, 2007). Un tanto por ciento elevado del alumnado manifiesta no saber qué elección realizar al terminar la Educación Secundaria Obligatoria y al término del bachillerato, a pesar de los esfuerzos realizados por la administración educativa, el 51,1% del alumnado de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, según afirman Molina y Fernández (2007), no tienen definido su futuro profesional. Criado (2008) destaca que “a falta de tres meses para formalizar la matrícula, más del 50% de los estudiantes españoles que finalmente pasan la universidad no sabe qué va a estudiar” y que el 20% se matricula en titulaciones universitarias no deseadas, como consecuencia se producen los abandonos académicos que se originan en la desorientación vocacional (Alonso y Lobato, 2005) o, como apunta Honoré (2008), muchos jóvenes abandonan sus estudios porque descubren que la carrera elegida no tiene sentido para ellos.

Marín, Troyano y Fernández (2000) en su estudio sobre el fracaso universitario reconocen que las preferencias profesionales son uno de los aspectos actitudinales que poseen un potencial predictor, deduciendo de sus datos, obtenidos según el perfil vocacional elaborado por los resultados del cuestionario KURDER-C (1986), que el alumnado no elige coherentemente sus estudios porque poseen bajos conocimientos sobre las carreras o sobre sus propias preferencias profesionales, coincidiendo con otras investigaciones como las de Latiesa, (1986); Gil Beltrán y Rivas (1990), Gil Beltrán (2000, 2005); Jiménez y Royo (1993) y Fernández, Peña, Viñuela y Torio (2007) que

apuntan que el parco dominio que poseen los estudiantes sobre la información vocacional les provoca distorsiones en las preferencias. El estudio elaborado por la consultora ACCENTURE (2005) sobre el cumplimiento de las expectativas de los universitarios tras su inserción laboral demuestra que casi todos reconocen haber tenido dificultades para dar el salto al mundo laboral y el informe de la juventud, INJUVE (2005) a nivel empleo constata que la primera experiencia laboral suele tener poca relación con los estudios realizados y que el 59% abandona su primer empleo antes del primer año.

Para la realización del trabajo se utilizó una muestra “natural” compuesta por el grupo total de alumnos de tercer curso de FP-2 de un centro de la ciudad de Ourense. El total de participantes es de 64, divididos en dos grupos (la especialidad estética n=40, todos del sexo femenino y la especialidad técnica n=24, todos del sexo masculino) que comprenden cuatro ramas profesionales de FP-2: estética: rama de peluquería y estética y técnica: ramas de electricidad y electrónica. La edad de los alumnos salvo algunas excepciones es la correspondiente a los alumnos de 3º de estos estudios, esto es, entre los 18 y los 22 años, con una media de 21 años.

Para sustentar esta investigación se ha realizado una revisión teórica de los distintos autores y sus aportaciones a lo largo del tiempo. Comprobando y conociendo el estado de la cuestión, avanzamos en la elaboración de los ítems que permitan medir las preferencias profesionales.

A continuación se realiza la exposición de los distintos modelos teóricos de orientación vocacional existentes, así como los diversos determinantes que configuran la elección profesional y permiten, de alguna manera, clasificar los ítems, según las aportaciones de los distintos autores y de los diferentes instrumentos de medida de las preferencias vocacionales que más se emplean en el mercado. Estos instrumentos se comentan teniendo en cuenta la teoría de los estadísticos de los diferentes tests, comprobando su validez y fiabilidad.

A partir de este análisis se plantea la posibilidad de la medida de las preferencias vocacionales del alumnado de secundaria de FP 2, para su mejor orientación profesional, analizando y estableciendo los tipos o clases de determinantes que integran la conducta vocacional y que la condicionan, qué tipo de indicadores, qué determinantes, influyen en la decisión de seguir los estudios universitarios y en consecuencia en las elecciones de titulaciones y sus motivos. En definitiva, qué elementos predicen mejor la conducta vocacional de seguimiento de estudios

universitarios; conocer cuál es el papel de las preferencias en la elección vocacional de las titulaciones para proseguir estudios.

Si los resultados de la medida permiten la elaboración de un cuestionario, entonces, de acuerdo con la literatura existente, se establecerá la estabilidad de las conductas y el valor de predicción del instrumento, para lo cual ha sido necesario esperar a que los alumnos terminasen los estudios elegidos para poder realizar los correspondientes análisis.

En resumen, el objetivo fundamental es la medida de las preferencias vocacionales del alumnado de secundaria de FP-2 de las especialidades de peluquería/estética, electricidad y metal.

En el intento de medir las preferencias profesionales en el grupo citado se ha hecho necesario elaborar una serie de ítems para conocer algunas dimensiones de la conducta vocacional, su estabilidad temporal y el valor predictivo de algunos de sus ítems. De tener éxito en la empresa, los ítems resultantes podrían constituir un cuestionario que permitiese evaluar y predecir de una manera rápida y económica, mediante un sistema de autoinforme, las preferencias profesionales de los alumnos de la muestra.

Se trata en definitiva de establecer, elaborar y seleccionar algunas preguntas a partir de la revisión extensa de los cuestionarios existentes (véase capítulos posteriores) de manera que constituyan una muestra relevante y representativa del dominio comportamental que se pretende medir, las preferencias vocacionales, en la medida en que definen el universo de observaciones objeto de interés, identifican los expertos de dicho universo, el grado en que el instrumento es relevante y representativo. Un resumen de los datos resultantes; los diversos determinantes implícitos en los ítems y que configuran las preferencias vocacionales; el valor predictivo de alguno de ellos de cara a las preferencias vocacionales y los estudios universitarios, determinando la estabilidad de las mismas y estableciendo los mejores predictores para los estudios universitarios elegidos, mediante el análisis de regresión múltiple.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 1. LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES



CAPÍTULO 1. Conceptualización de las preferencias vocacionales.

1.1. Las preferencias profesionales

1.1.1. Preferencias profesionales frente a intereses vocacionales

1.1.2. Concepto de Preferencias vocacionales

1.2. Elección Vocacional

1.2.1. Concepto de elección vocacional

1.2.2. Etapas de/en la elección vocacional o el proceso de toma de decisión

1.2.3. Aspectos relevantes de la elección vocacional profesional

1.2.3.1. Relación entre la elección vocacional y el autoconcepto

1.2.3.2. El sexo biológico, el género social y la elección vocacional

1.2.3.3. La elección vocacional y los valores actuales

1.3. Definiciones originales de preferencias y elección vocacional profesional

1. 1. LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES

Las preferencias vocacionales profesionales son el objetivo principal de la presente investigación. Por ello, queremos plantear primero la definición e importancia de las mismas.

Destacadas por distintos autores, Darley y Hagenah (1955); Súper (1967); Holland (1985) y Dawis (1991) las definen como la formulación explícita que hace una persona de su grado de atracción por una o varias actividades o profesiones que reflejan características de la personalidad y una fuente motivacional. Rivas (1990) añade que son los mejores indicadores del desarrollo vocacional que determinaran la orientación que el alumnado pretende conseguir en el mercado laboral adulto, y para González Maura (2006) las preferencias vocacionales profesionales son determinantes del desarrollo vocacional profesional de la persona.

La importancia de las preferencias vocacionales profesionales es patente, y Rocabert (1987) las presenta como un elemento clave de diagnóstico y pronóstico en la elección vocacional y “éstas predicen mejor las elecciones vocacionales” puntualiza Rivas (2003). Según el Consejo de Universidades (1987) entre las razones aducidas por el alumnado para la elección universitaria, las preferencias profesionales representan el 91, 6%. Marín, Troyano y Fernández (2000) reconocen también la importancia de las preferencias profesionales, otorgándoles un gran potencial predictor en el desenvolvimiento vocacional profesional de la persona, según sus datos obtenidos del perfil vocacional elaborado por los resultados del cuestionario KURDER-C, (1986). En la misma línea inciden Latiesa, (1986); Gil Beltrán (1989, 2005); Jiménez y Royo, (1993) y Molina y Fernández (2007). Y queda reflejada desde el momento que se considera preciso entre otros, incluirlas en los programas de orientación ya que como Rocabert (1995) y Rivas (1995) afirman, el análisis de los intereses vocacionales y las preferencias deben incluirse siempre al comienzo de un programa de orientación para la *exploración de carrera*, por considerarlas motivadoras y reforzadoras de la conducta vocacional de la persona (Rubio, 2006), entendido dicho programa, como el conjunto de actividades que se acometen para adquirir información que ayudará a la elección, preparación y entrada en una ocupación, y a ajustarse y progresar en la misma (Jordaan y Heyde, 1979). Esta es la actividad central que se requiere para poder tomar una decisión satisfactoria (Gelatt, 1962), que se forma a partir de la combinación de una

constelación total de indicadores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y de azar (Fundación de Ayuda a la Drogadicción, FAD, 2007) o de elementos propiamente personales y otros de tipo social (Molina y Fernández, 2007 y Rivas, 2007). Y un proceso que según Rivas (2003) comienza como: “*síntoma o resultado de diferentes exploraciones de lo que al sujeto le gusta, para convertirse en rasgos estables del comportamiento cuando se concentran en el ejercicio profesional de una determinada profesión*”.

Pero en orientación no siempre se habló de las preferencias vocacionales profesionales como tal, sino que hasta que la teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) que intenta explicar la génesis de las preferencias vocacionales y de las futuras elecciones vocacionales de los individuos, el estudio de las preferencias aparece siempre unido al concepto de los intereses, en un entramado difícil de separar. De hecho surge con el principio de la Psicología de los intereses en los primeros años del siglo XX con Fryer (1931) y Fitch (1935), y es la dificultad metodológica para tratar estas manifestaciones vocacionales lo que hizo que no se profundizara en esta dirección; tanto por su inmediatez (lo que gusta en un momento determinando) como por su amplia referencia (todo el mundo ocupacional). Sin embargo de estos primeros tiempos parte el término de preferencias vocacionales y el concepto de la elección vocacional.

Por tanto, durante tiempo, la investigación se centro sobre los intereses e iba dirigida a elaborar instrumentos y análisis para la predicción profesional de la elección futura. Por lo que los intereses han ocupado siempre un lugar privilegiado y tienen un gran valor en la decisión vocacional, siendo fundamentales para el análisis de la elección vocacional. Es a partir de los diferentes cuestionarios de intereses de donde se extraen dos aspectos que están muy interrelacionados: *La elección* o concreción de la decisión y *la preferencia vocacional profesional*, que abarca un abanico de gustos o espectro de posibilidades, superando en extensión al concepto de interés vocacional, incluyéndolo y añadiéndole la expresión de deseo o atracción hacia determinadas actividades profesionales, como la proyección de uno mismo respecto a la posibilidad de llegar a desempeñarla en un futuro más o menos próximo. Como apunta Rivas (1995) estos inventarios de intereses, combinaban preferencias e influjos de un área vocacional y los concretaban en las profesiones que la persona selecciona de cada área de interés dominante, comparando entre si las diferentes profesiones seleccionadas. Perfilando las áreas de preferencias que, después, permiten explorar ocupaciones específicas con una alta probabilidad de saber cuál es el campo profesional definitivo de la persona (elección). Porque cuando hablamos de un área vocacional, la preferencia va más allá del mero interés y supone el resultado de un proceso cognitivo de elección, resultado de la comparación entre distintas opciones, recoge en esencia la afirmación

del “yo quiero ser” (Rivas, 1998) representando un acercamiento paulatino de lo general y lo específico (Rivas 2003).

Del tiempo de la instrumentación sobre intereses, podemos concluir respecto a las preferencias vocacionales profesionales que son respuestas afectivas que da una persona a estímulos ocupacionalmente relevantes. Y que se basan en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos (actividades relacionadas con los valores de trabajo) que permite hacer predicciones sobre su conducta vocacional profesional futura.

1.1. 1. Las preferencias vocacionales frente a intereses vocacionales.

Pero la riqueza psicológica de la preferencia es, en opinión de Bartling y Hood (1981) y Gati y Nathan (1986), indudable y de difícil acotación, ya que, como señala Rivas (1973, 1990) supera en extensión al concepto de interés vocacional. Si bien, la literatura hasta 1967 refleja la opinión generalizada de conceder mayor valor predictivo a los intereses inventariados, descalificando los intereses expresados (es decir las preferencias) por su menor estabilidad, siendo a partir de este momento cuando distintos autores como Dolliver y Will (1977), Borgen y Seling (1978), Slaney y Rusell (1981), Laing, Swaney y Prediger (1984), Spokane (1991), etc. insisten en la conveniencia de contar con la preferencia como un elemento pronóstico clave en la elección y el desarrollo vocacional.

En cuanto la información sobre los intereses vocacionales, Súper y Crites (1962) distinguen cuatro dimensiones como son los intereses vocacionales *expresados* (preferencias), *manifiestos*, *medidos* a través de test psicométricos e *inventariados*. Según la clasificación que hace Súper (1967) de los intereses, la preferencia vocacional correspondería a los intereses expresados, que también sostiene Rocabert (1987). Incluso las preferencias son consideradas indicadores de los constructos subyacentes, es decir, intereses latentes. Siendo estas más predictivas que los inventariados. Pero los perfiles inventariados nos muestran las preferencias relativas del grado de interés del estudiante hacia los distintos grupos vocacionales entre si. Por lo que ya Hansen (1984) sugirió la integración de intereses inventariados y las preferencias en los procesos de orientación vocacional profesional. Ya que las preferencias unidas a los intereses inventariados, como apuntan Torres y Buceta (1999), permiten el estudio de una de las partes más decisivas de la conducta vocacional. Hernández (2004) destacó la necesidad de medir conjuntamente tanto los intereses inventariados como las preferencias para

estimar adecuadamente su congruencia como indicador de la fiabilidad intrapersonal de cara a su función en los procesos de orientación profesional. Como las preferencias proyectan características de la personalidad y una fuente motivacional (Rivas, 2003 y Rubio, 2006), este componente motivacional refleja el proceso de una reflexión del sujeto que precede a toda elección, su jerarquía de prioridades y, consecuentemente, sirven de guía de la conducta vocacional (Hernández, 2004; Savickas, 1995). Darley y Hagenah (1955) manifestaron que en la expresión directa de sus intereses profesionales, los sujetos sintetizan sus percepciones sociolaborales sobre el acceso al empleo y reflejan de este modo sus aspiraciones personales.

Rocabert (1987, 1995) revisa la literatura sobre la relación entre las preferencias e intereses vocacionales y concluye:

“A/ cuando las preferencias e intereses inventariados no están en concordancia, las primeras son más predictivas que los segundos, y

B/ cuando, las preferencias e intereses inventariados son concordantes, la predicción vocacional es más alta y de mayor seguridad”.

Laing, Swaney y Prediger (1984) encontraron que los individuos preferían más una determinada actividad ocupacional si sus intereses inventariados eran congruentes con sus preferencias. Y posteriormente, Borgen (1986) indicó que tanto los intereses inventariados como las preferencias serían igualmente predictivos de la subsiguiente elección ocupacional. Cuanto mayor sea la congruencia entre las preferencias o intereses expresados y los intereses medidos (inventariados) tanto mayor es la madurez vocacional (Castaño, 1983). Bartling y Hood, (1981) exponen sin embargo que cuando las preferencias y los intereses inventariados no son congruentes, las preferencias alcanzan de 2 a 4 veces más validez predictiva de cara a la elección vocacional cuando se comparan con los inventariados (Hernández, 2004). Se evidencia cada vez más frecuentemente en las investigaciones que se concede una superior validez predictiva a las preferencias frente a los intereses inventariados (Borgen y Selling, 1978; Dolliver y Will, 1977 y Hernández, 2004).

Para concluir, como señala Rivas (1973, 1990) la preferencia vocacional supera en extensión al concepto de interés vocacional que es tentativo, lo incluye implícitamente y le añade, tanto la expresión de deseo o atracción hacia determinadas actividades profesionales, como la proyección de uno mismo respecto a la posibilidad de llegar a desempeñarlas, lo que permite predecir su conducta vocacional futura y ayudar al desenvolvimiento vocacional y profesional de la persona.

1.1.2. Concepto de preferencias vocacionales.

Nos parece fundamental empezar por reseñar que en la teorización de las preferencias vocacionales profesionales se pueden observar diversas opiniones y definiciones propuestas por distintos autores que han ido trabajando sobre este término a lo largo de la historia y desde distintos puntos de vista. Esta revisión de autores en el tiempo se realiza con el fin de terminar proporcionando una definición propia de dicho concepto como resumen a este periplo bibliográfico y terminológico y aportar una definición/conceptualización operativa que será base para nuestra investigación.

Holland (1983) plantea las preferencias vocacionales como áreas ocupacionales y estereotipos profesionales y su medida por medio de actividades, habilidades, ocupaciones y autoevaluaciones. Según Holland (1997) son un constructo teórico que permite organizar los datos de una persona, y comprender en qué se diferencia de otra en su personalidad, intereses y conductas. Permite establecer la disposición o propensión a actuar de determinada manera de las personas, y *“se pueden medir a través de los inventarios de intereses y son expresiones de la personalidad”*. En este sentido, la investigación refleja el solapamiento de las correlaciones entre personalidad e intereses y preferencias (Costa, McCrea y Holland, 1984).

Sorribes y Villanueva (1995) definen las preferencias vocacionales como las variables que influyen en las decisiones de los preadolescentes sobre su dedicación futura, que en la mayoría de los casos se manifiestan en la edad adulta mediante la realización de una profesión. Para estas autoras la teoría propuesta por Holland (1966) es una de las más importantes ya que introdujo la concepción de que la elección de carrera representaba una extensión de la personalidad y una tentativa de implantar el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral, a la vez que la gente proyectaba sobre los títulos ocupacionales sus puntos de vista acerca de ella misma y del mundo laboral que preferiría (León y Gambará, 2005; Rubio, 2006).

Se entendían las preferencias como lo que la persona quería ser en su vida adulta o profesional teniendo en cuenta diversos aspectos, más allá del mero interés y como resultado de la comparación entre distintas opciones (Rivas, 1998), que implicaría medición y evaluación para conocer si las preferencias de los sujetos en un momento determinado, se concentran o dispersan en áreas y grupos vocacionales. Esta es una definición comprensiva en el sentido que incluye intereses, habilidades y personalidad, ya que se define en función de los gustos o intereses, manifestados por el sujeto, hacia determinadas áreas profesionales (Reina, 1999).

El término “preferencia” fue también entendido como un conjunto de aspectos vocacionales de primer orden entre los que se englobaban los intereses, las aspiraciones, las autoevaluaciones y el autoconocimiento. Esta misma idea de preferencia como un conjunto de aspectos la recoge Rivas, (1998, 2003) apuntando además que la preferencia vocacional en esencia es la afirmación del “*yo quiero ser*” (Rivas, 1998), y la expresión muda del “*querer ser*” que un sujeto manifiesta explícitamente como respuesta de su proyecto vocacional (Rivas, 1990) que engloba en su simplicidad expresiva un conjunto de aspectos vocacionales (Rivas, 2003), ya que van más allá del mero interés y suponen el resultado de un proceso cognitivo de comparación entre distintas opciones. Por tanto, las preferencias se plasman como el paso previo a la elección de continuidad de estudios académicos o profesionales, siendo uno de los puntos de partida de su realidad. Este conjunto de creencias y alternativas varias, está vinculado con el proceso de toma de decisiones cuyo resultado es la elección. Así para realizar dicha decisión hay que procesar la información de forma operativa y figurativa para llegar a un resultado donde confluyen e influyen un conjunto de indicadores (intereses, expectativas, valores, género), lo que significa estructurar y organizar la información y las experiencias, confrontando lo deseable y lo probable.

Para finalizar con la revisión de las definiciones propuestas por los distintos autores, podemos escribir que por su parte Súper (1967) identifica las preferencias vocacionales profesionales con los intereses expresados, para Thurstone (1986) serían los intereses más destacados hacia unos campos de actividad frente a otros y para Kuder (1986) los gustos por determinados tipos de actividades. Rocabert (1987) y Rivas (1995) las consideran como el interés por los perfiles profesionales y el mejor indicador del desarrollo vocacional, y las definen como el grado de gusto o atracción de la persona por las distintas profesiones. Martín, Infante y Troyano (2000), reconocen su potencial predictor; la Confederación Internacional del Trabajo, CIT (2004) las plantean como tendencias de las personas; Medo (2004) como inclinaciones vocacionales importantes para ubicar la población estudiantil y para Núñez, González-Pienda, Almeida, Rosario, Soares y Rubio (2005) son la manifestación de las aspiraciones personales y se basan en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos (Rubio, 2006). Para Gil Beltrán (2005) las preferencias son una de las variables fundamentales en la orientación y asesoramiento vocacional y Rocabert (1987, 2006) las considera uno de los elementos básicos de pronóstico en la elección vocacional. Fernández; Peña; Viñuela, y Torio (2007) consideran las preferencias como un aspecto muy importante en los procesos de orientación escolar y de toma de decisiones académica y profesional.

Por último, el tema de las preferencias vocacionales profesionales posee un aspecto fundamental, se trata de la fijación o estabilización de las mismas, ¿cómo

surgen?, ¿aparecen en un momento dado o son el resultado de un proceso? Súper (1957) plantea la preferencia vocacional de la persona como un proceso evolutivo que expresa la idea de la persona que es, ya que al ingresar en una profesión trata de poner en práctica el concepto que tiene de sí mismo (autoconcepto), y estableciéndose en una ocupación consigue la actualización de sus conocimientos. Estas preferencias, cambian con el tiempo y la experiencia, aunque los conceptos de sí mismos son bastante estables desde la adolescencia hasta madurez, según Jiménez y Royo (1993) las preferencias vocacionales varían muy poco. Las pautas profesionales están determinadas, en su naturaleza por el nivel familiar socioeconómico, aptitud mental, personalidad y oportunidad. Y las satisfacciones laborales y vitales dependen del grado en que un individuo encuentra salidas adecuadas a sus aptitudes, intereses, rasgos personales y valores. Súper (1976) le incluye la dimensión evolutiva de la edad, por la que la preferencia esta presente y vigente en la historia de la persona, y destaca de paso el papel activo de la misma.

Su plasticidad como apuntan Torres y Buceta (1999) se manifiesta en su cambio y su relativa permanencia hasta que por medio de experiencias (edad, educación, desempeño profesional...) que también refuerzan su expresión se estabilizan a partir de un determinado periodo (juventud), acompañando el desarrollo vocacional y profesional. Se perciben pronto, entorno a los 10-12 años y se toman como el único elemento de juicio global: quiero ser esto o lo otro... Porque me gusta, (Rivas, 1995; Sebastián, Ballesteros, Lara, Malik, Martínez, y Sánchez, 1999 y Vera, 2008). Luego se incorporan experiencias significativas introduciendo otros elementos que relacionará con sus intereses dominantes, habilidades o capacidades, el rendimiento escolar, sobre todo en determinadas materias: ciencias, letras, tecnología..., y la adecuada integración de los múltiples aspectos individuales y socioculturales convirtiéndose en el mejor indicador de la madurez vocacional de la persona (Rivas 1995). Rocabert (1987, 1995) apunta que el mayor número de preferencias se dan hacia los 17 años, aunque está presente en un alto porcentaje ya desde los 15 años, especificando que cuando está presente a lo largo de los distintos periodos evolutivos será más consistente. Por su parte, Hernández (2004) conjetura que las preferencias se encuentran ya “cristalizadas” al finalizar la ESO y van a permanecer estables a lo largo del bachillerato. Para comprobar la hipótesis de la estabilidad de las preferencias este autor cree necesario realizar un estudio longitudinal de este alumnado. De hecho en su estudio realizado en el año 2004, sobre una muestra de 1.250 estudiantes de 10 centros públicos y concertados comprueba que las preferencias en 4º de la ESO son semejantes a las de 2º de Bachillerato y añade la necesidad e importancia de estudiar el efecto de los determinantes sobre las preferencias. Ros (2006) en su estudio para la Universidad Pontificia de Comillas comprueba que la mitad de los estudiantes de Madrid ya tenían

definidos sus intereses universitarios en el momento de acceder al bachillerato. Molina y Fernández (2007) afirman que el 49,9% del último curso de la ESO (4º) tiene pensado varios proyectos respecto a su futuro profesional.

1. 2. LA ELECCIÓN VOCACIONAL.

1.2.1. Concepto de elección vocacional.

Mira y López (1947) definen la elección vocacional como el proceso que consiste en elegir la carrera, profesión u oficio que mejor conviene a un individuo de acuerdo a sus aptitudes y las posibilidades que le ofrece el medio. Súper (1957) considera la elección vocacional como la concreción de las preferencias de la persona en una ocupación elegida (maxidecisión) a la que se atribuye características personales y se llega después de muchas minidecisiones, que están influidas por distintos determinantes. Álvarez (1991b) la define básicamente por el proceso por el que el individuo valora y actualiza sus preferencias, lo que conducirá a formular libremente su decisión personal en relación a sus planes y proyectos. Para Méndez (1998) la elección académica profesional es un elemento previo a la toma de decisiones profesionales a partir de una exploración de la personalidad y de las opciones profesionales y del mundo laboral, se formula una propuesta de decisión personal (elección individual) que conduce a la toma de decisiones y a la transición para la vida laboral y adulta. Según Holland (1997) y Dosil y Fernández Eire (2001), la elección es una manifestación conductual que refleja la motivación, el conocimiento, la personalidad y las aptitudes de una persona. Rivas (2003) define la elección vocacional como la concreción en la resolución del problema vocacional que tiene como puntos de partida de su realidad: los deseos o expectativas, es decir, la conciencia, el querer y el conocimiento de sí mismo y de su entorno, el saber. Para Martín (2006) es un proceso gradual, en él hay que analizar y reflexionar detenidamente todos los aspectos implicados (capacidades, aptitudes, intereses, valores), ya que es una decisión personal e individual para el futuro. Según Elejabeitia (1995) y Fundación de Ayuda a la Drogadicción (FAD, 2007) la elección vocacional, de oficio o carrera profesional que realiza el alumnado es el resultado de un conjunto de factores y de condicionantes sociales, así como de esfuerzos, expectativas e interés personal, que concurren a lo largo de un proceso que se desarrolla en el tiempo y en los lugares en que transcurre la vida de quienes toman dicha decisión.

1.2.2. Etapas de la elección vocacional o el proceso de toma de decisiones.

Como comprobamos hay autores que plantean la elección vocacional profesional como un elemento dentro de la toma de decisiones (Méndez, 1998) y otros, como un proceso, (Mira y López, 1947; Álvarez, 1991b y Martín, 2006), entre otros. Partiendo de este punto de vista, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) apuntan que la elección vocacional tiene lugar en distintas etapas no existiendo una única y definitiva elección, ya que está sujeta a cambios a lo largo del proceso de toma de decisiones, que se realiza, según Rivas (1990, 2003), buscando la coherencia personal dentro del proceso de socialización, progresivamente, siendo más realista, en la medida que se tiene una historia personal (resultados escolares, medios familiares, etc.), que condiciona, y es consciente de la implicación de futuro que tienen las elecciones presentes. Por tanto, el compromiso y la implicación son notas que se fortalecen en dicho proceso, en concreto, adquiriendo madurez vocacional la persona en general.

Hay autores que sustentados sobre la base de los supuestos teóricos desarrollistas ven la elección y la vocación como proceso evolutivo. Bianchi (1980) dice que la elección es el proceso en el que una persona elabora y considera aceptable una imagen de sí mismo y de su integración en un área de trabajo, lo que implica una adhesión a través de un esfuerzo objetivo por capacitarse en el rol elegido y alcanzar un nivel de rendimiento satisfactorio subjetivamente y beneficioso para la sociedad. Por lo que se procura explorar el mundo vocacional circundante con la idea de encontrar la ubicación que permita la realización personal, también a través del trabajo futuro. Sin embargo, Castaño (1983) ve la elección vocacional como un proceso a lo largo de la vida, que integra 3 dimensiones:

- ☞ *Cognitiva*: el conocimiento de sí mismo con datos objetivos
- ☞ *Motivacional*: aceptando la sensatez de sus aspiraciones
- ☞ *Instrumental*: de acuerdo con los requisitos profesionales y aptitudes personales.

Para Lauretti (2004) la elección vocacional responde a tres aspectos fundamentales:

- ☞ Éxito en el estudio de la profesión.
- ☞ Satisfacción o disfrute de las actividades propias de la carrera seleccionada.
- ☞ Estabilidad en cuanto a la decisión vocacional que se ha tomado.

Y según Hernández (2004) es un proceso sistemático direccional elaborado durante un amplio periodo de la vida del sujeto, de carácter fundamentalmente consciente con intervención de factores cognitivos y motivacionales, y producto de una síntesis entre las capacidades y aspiraciones del sujeto y las posibilidades que le brinda el entorno, que acabará estableciendo una relación entre la elección vocacional realizada y el rendimiento profesional que se ejerce, que depende de la capacidad de atribuir éxitos y fracasos al propio autocontrol, única manera de confiar en que los resultados dependan de nosotros mismos y no, de circunstancias ajenas (Rivas, 1995). Según Núñez, González-Pienda, Almeida, Rosario, Soares y Rubio (2005), el alumnado elabora un esquema de sus intenciones vocacionales, para llegar a su elección profesional definitiva, desde las diferentes formas de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y con un bagaje de determinadas competencias cognitivas, conocimientos previos, expectativas, motivaciones para el estudio, concepciones de lo que significa el aprendizaje y distintas percepciones sobre los requisitos de la institución escolar.

1.2.3. Aspectos relevantes de la elección vocacional profesional.

1.2.3.1. Relación entre la elección vocacional y el autoconcepto

Distintos autores desde Ginzberg y cols. (1951) hasta Gottfredson (1985) señalan la relación que existe/existente entre la elección vocacional y el autoconcepto personal. Ginzberg y cols. (1951) destacan el papel de la personalidad y los valores individuales en la elección vocacional. Súper (1953), relaciona la decisión vocacional con el concepto de sí mismo como una vía para acceder a la actualización del Self a través del mundo del trabajo. Bordirn (1968) señala que las respuestas de los sujetos a los inventarios de intereses vocacionales plasman una proyección individual del autoconcepto en términos de estereotipos que la persona tiene sobre las diferentes ocupaciones. En este sentido, un sujeto acepta o elimina una posible ocupación en función de que esté o no, cercana a su autoconcepto. Betz y Hackett (1981) interpretan la elección ocupacional como el intento del individuo por implementar el autoconcepto. Y Gottfredson (1985) defiende que el autoconcepto es un aspecto prometedor para explicar la conducta vocacional, aunque este, no ha sido ni bien conceptualizado ni bien medido en la psicología vocacional.

Investigaciones más recientes, como León y Gambará (2005) y Rubio (2006) insisten también en este tema, resaltando tanto la semejanza entre los autoconceptos de las personas y sus profesiones predilectas, como la importancia del autoconcepto en la toma de decisión vocacional para explicar la conducta vocacional profesional (Bermejo y Gutiérrez, 2001 y Bermejo, 2007) Durante la pre-adolescencia y la adolescencia, la

persona tiene capacidad de extrapolar su autoconcepto al estereotipo o imagen que se forma de la profesión u ocupación que considera su posible elección. Un autoconcepto claro, realista y armónico se traducirá en preferencias vocacionales profesionales que se corresponderán con elecciones adecuadas, tomando el sujeto decisiones vocacionales profesionales dependientes de la situación y de su autopercepción (cómo se percibe a sí mismo), procurando encontrar la profesión que mejor encaja con su propio autoconcepto (Súper 1969, 1974).

2.3.2. El sexo biológico, el género social y la elección vocacional.

Guerrero (1994) opina que la elección debería ser algo libre, pero en la práctica no ocurre así por múltiples y variados factores o indicadores (determinantes). El único límite de la persona a la hora de la elección de opciones vocacionales profesionales, sería su propia motivación, interés, aptitud, capacidad de desarrollarla y el conocimiento más real del mercado de trabajo. En función de todas estas variables realizaría la toma de decisiones, que se concretaría en su elección vocacional profesional. Pero como avanza Álvarez (1995) la elección es un concepto multidimensional donde los determinantes personales y situacionales interactúan y son imprescindibles.

Uno de los determinantes que condiciona la elección vocacional profesional de forma contundente y aún en la actualidad es el sexo biológico y/o el género social. Como evidencia el reciente estudio de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, 2007) sobre los valores y preferencias profesionales de los jóvenes españoles de 15 a 24 años, “pese a todos los cambios, el género, todavía presenta rasgos que consagran los estereotipos tradicionales”. Grove (1983) indicó cómo los mismos intereses y preferencias vocacionales en hombres y mujeres pueden satisfacer a diferentes necesidades. Vence, Palomares y Sánchez (2000), sostienen que hay que tener en cuenta el efecto ejercido no sólo por la variable sexo de l@s adolescentes sino también por la variable identidad social de género, la cual puede ser considerada como un buen predictor de las elecciones vocacionales y profesionales. Por este motivo, y como apunta Geis (1993) una de las características personales que condicionan y determinan en mayor medida el comportamiento de las personas es, sin duda, el sexo de la persona. Este modela las estrategias educativas y de interacción de los agentes sociales más influyentes durante toda la infancia (familia y pares) (Sánchez, 1998 y Molina y Fernández, 2007). El tipo de educación manifestado hacia el/la niñ@, a su vez, provoca que la persona desarrolle unos comportamientos más o menos acordes con el estereotipo de género, lo que se denomina identidad social de género, “la autodescripción o identificación con una serie de comportamientos que la sociedad tradicionalmente ha considerado más adecuados de forma diferencial para varones o

para mujeres” (Tajfel y Turner, 1986). Como profetizaba Spence (1984) la identidad social de género será un referente de primera importancia a la hora de manifestar algunos comportamientos o de seleccionar contextos de interacción o desarrollo personal. De ahí, la importancia de comprender el efecto causal de esta variable sobre conductas como la elección de carreras o profesiones durante la adolescencia. Y de considerar que los sujetos andróginos, o bigenéricos (independientemente de su sexo) sean los que posean un mayor rango de preferencias vocacionales.

Tradicionalmente se ha considerado que la variable sexo explicaba la elección de carreras universitarias y profesiones, al detectar desigual número de varones y mujeres en el ejercicio de cada una. A partir de los análisis efectuados, Castellano, Delgado y Ortiz (1995), Villanueva y Sorribes (1995), Castro (1998), Cepero (1998b, 1999a, 2000, 2001, 2003), Fonseca y Corospo (2004) entre otros, se puede observar que la variable identidad social de género predice con mayor potencia estas diferencias. Por tanto, la elección de profesiones puede ser modificada en función de la flexibilización de los papeles concebidos tradicionalmente por la sociedad para uno u otro sexo.

1.2.3.3. La elección vocacional y los valores actuales.

Respecto a la elección, además del sexo/género existen otros determinantes entre los que se encuentran los valores actuales (Luca, 2008) que transmiten erróneamente, la importancia de ganar dinero o tener éxito social y poder (González Maura, 2004 y Rivas, 2007), antes que o por encima de las preferencias vocacionales profesionales a la hora de realizar la elección. Según Riart (2001), las elecciones vienen determinadas por este factor seguido de la vocación, por lo que muchas personas están desubicadas entre sus aspiraciones personales y sus logros profesionales. Esto provoca un daño irreparable en su bienestar psicológico (Cabrera, 2005, y Alonso y Lobato, 2005) y un deterioro del propio sistema de valores y habilidades socio-personales de las personas que lógicamente se acaban trasladando a otras áreas de relación de individuo: familia, amigos, trabajo. Los valores deseados son un mayor éxito económico y un mayor poder, que unidos a la poca tolerancia a la frustración ante el fracaso y una deficiente percepción y gestión de los errores propios cometidos, lleva a las personas a una notable pérdida de autoestima. Provocando un notable conflicto de valores entre lo que “se debería de hacer” y lo que realmente les “gustaría hacer”, conflicto entre lo que supone una necesidad y lo que debería de ser una preferencia que afecta directamente a la elección vocacional.

Para concluir, creemos que la elección es la posibilidad de llevar a cabo la preferencia, siendo el resultado de un proceso que requiere una práctica continuada que

facilite al alumnado la construcción de su propio proyecto personal. Las distintas alternativas se plasman en una opción concreta: la elección, que determina el futuro laboral y profesional de la persona que la realiza, intentando que esta sea una decisión académica y/o profesional satisfactoria, aunque las elecciones vocacionales concretas estarán supeditadas a los patrones socioculturales que el medio, donde se vive inmerso, tiene asignados a las personas que poseen rasgos concretos (edad, color, sexo). Son las actitudes sociales las que, en cada caso, matizan el tipo y nivel de cada una de las elecciones que sucesivamente ha de ir realizando la persona (De Miguel, 1975 y Jiménez y Royo, 1993). Suponiendo además una de las decisiones más difíciles con que se enfrentan las personas, el concretar las preferencias en una sola elección vocacional o grupo vocacional de elecciones, convirtiéndose la identificación de las elecciones en un proceso continuo, ya que la elección no es una decisión drástica y puntual, sino una serie de elecciones sucesivas y menores, más o menos evaluadas por la persona, que le van centrando, si no en lo que lo atrae, sí en lo que no desea (Súper, 1957 y Jiménez y Royo, 1993).

1. 3. RESUMEN OPERATIVO Y DEFICIONES ORIGINALES DE PREFERENCIAS Y ELECCIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL.

Visto lo expuesto en los apartados anteriores se constata que no existe una definición concreta y precisa sobre las preferencias y la elección vocacional profesional, puesto que entre otros, ambos conceptos están interrelacionados y es difícil su individualización. Lo que encontramos después de nuestra revisión bibliográfica terminológica sobre las preferencias es: Holland (1983) plantea *las preferencias* como estereotipos o imágenes profesionales, Súper (1967) como intereses, Rivas (1998) las entiende como el “querer ser”, y en 2003 las presenta como punto de partida para la elección vocacional, Darle y Hagenah (1955) como percepciones sociolaborales, Sorribes y Villanueva (1995) las entienden como un conjunto de variables que influyen en las decisiones. Hernández (2004) sostiene que son los intereses expresados. La Confederación Internacional del Trabajo (2004) las define como tendencias de las personas, Medo (2004) habla de preferencias o inclinaciones vocacionales. Núñez y cols. (2005) como la manifestación de las aspiraciones personales. Rubio (2006) expone que la preferencia se basa en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos. Y tanto Rocabert (1987, 2006) como Fernández; Peña; Viñuela, y Torio (2007) las consideran como uno claro elemento de pronóstico en la elección vocacional, esencial en los procesos de orientación escolar y de toma de decisiones.

En lo relativo a la definición de *elección* también aparece un variado abanico de definiciones. Rivas (2003) la define como el objetivo concreto en la resolución del

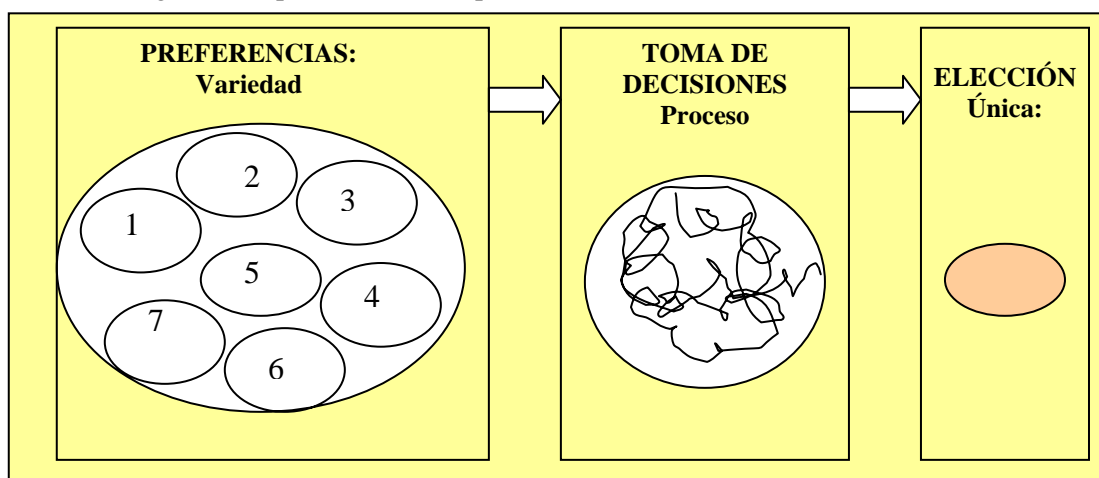
problema vocacional. Martín (2006) expone que es una decisión personal e individual para el futuro ya que lo que decidas te acompañará durante toda tu vida. Mira y López (1947), Ginzberg, Ginsburg, Axeral y Herma (1951) Bianchi (1980), Castaño (1983), Álvarez (1991), Cabrera (2005) y Martín (2006) la entienden como un proceso evolutivo que tiene lugar en distintas etapas. Y entre sus aspectos fundamentales, Bordirn (1968), Súper (1969, 1974), Betz y Hackett (1981), Grove (1983), Gottfredson (1985), Sorribes y Villanueva (1995), Méndez (1998), Dosil y Fernández Eire (2001), Mendoza, Domínguez y Hernández (2005), Núñez, González-Pienda, Almeida, Rosario, Soares y Rubio (2005) destacan el papel de la personalidad y los valores individuales en la elección vocacional insistiendo en la importancia del autoconcepto. Otro aspecto relevante sería la autoeficacia, Bandura (1984, 1999), Rivas (1995, 2003), Fabián (2004), Carbonero y Merino (2004), Núñez y cols. (2005) presentan las expectativas de autoeficacia como un factor determinante en el desarrollo vocacional planteando la necesidad de ser incorporada en los modelos predictivos de elección. Y por último, Spence (1984), Geis (1993), Vence, Palomares y Sánchez (2000), Muñoz, Ríos y Casar (2004), García-Vega, Fernández y Rico (2005) sostienen que los estereotipos de género siguen teniendo mucho peso en la elección vocacional existiendo una importante tipificación sexual.

Encontramos que estos dos términos, preferencias y elección son difíciles de diferenciar ya que son dos eslabones del mismo proceso, la toma de decisiones vocacionales profesionales del desarrollo vocacional, en el cual las preferencias vocacionales profesionales desembocan en una elección vocacional profesional concreta. Por tanto, creemos que empezar aportando una definición concreta de ambos términos que van a ser la base de nuestra investigación, es muy importante y esclarecedor, por lo que nos gustaría finalizar este capítulo proponiendo estas definiciones y que podrían ser las siguientes:

Preferencias: “Consiste en la selección de un determinado campo académico-profesional compuesto de un conjunto de actividades lúdico-laborales que se quieren realizar profesionalmente y para el cual existen una serie de habilidades, aptitudes, conocimientos previos y motivos que llevan a una elección de titulación o profesión futura”. Las preferencias integran determinantes tanto personales como contextuales, que las conforman, cambian o afirman. En definitiva, consisten un elemento de juicio de amplia referencia ocupacional a la hora de realizar una elección vocacional profesional, siendo claves tanto en su diagnóstico, para evaluar la realidad, como en su pronóstico, predecir el futuro, conformándose como una parte decisiva de la conducta, desarrollo y desenvolvimiento vocacional.

Elección: “Es el resultado de la concreción del conjunto de preferencias vocacionales condicionadas por determinantes contextuales o socioculturales y personales o cognitivo-emocionales, que reciben la influencia del tiempo y de los contextos, desembocando en una opción vocacional concreta o en un grupo vocacional afín relacionado con los planes y proyectos de la persona de alcanzar un nivel profesional satisfactorio”. Es el producto de la síntesis entre las capacidades, las aspiraciones y las posibilidades del sujeto, es decir, entre lo que soy y poseo, lo que quiero y deseo y lo que hay y ofrece el medio, las distintas posibilidades, que se manifiesta en una propuesta que lleva a la vida laboral y adulta (Figura 1).

Figura 1. Representación del proceso de la concreción de la elección vocacional



Entre ambos conceptos, las preferencias y la elección vocacional de la persona, se encuentra el proceso de toma de decisiones que es un proceso dinámico, continuo, sistemático y direccional a lo largo de la vida de la persona que consiste en relacionar y tratar la información acerca del autoconocimiento y el análisis de la situación, conjugando el conocimiento de sí mismo, las opciones profesionales, ocupacionales, académicas y el mundo laboral y social, para conseguir la elección que es su objetivo concreto. La toma de decisiones parte tanto desde el saber (autoconcepto, conocimiento de sí mismo, y del entorno), como desde el querer (los deseos y las expectativas), y analiza el grado de autonomía y seguridad que acompaña a la elección vocacional, resultando la base racional o intuitiva que orienta la decisión, la estabilidad o la constancia de sus actos en el desenvolvimiento vocacional.

CAPITULO 2- CONCEPTUALIZACIÓN Y
ENFOQUES DE LA
ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2. Conceptualización y enfoques de la orientación vocacional.

2. 1. Concepto de orientación vocacional.

2.2. Enfoques de orientación vocacional.

2.2.1. Enfoque de Roe y Siegelman (1964)

2.2.2. Enfoque del Concepto de sí mismo, Autoconcepto de Rogers (1961) y Súper (1963)

2.2.3. El enfoque Evolutivo de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951)

2.2.4. El enfoque de Tiedeman y O'Hara (1970)

2.2.5. El enfoque de Gelatt (1977)

2.2.6. El enfoque de Hilton (1962)

2.2.7. El enfoque de Katz (1988)

2.2.8. Enfoque socio-psicológico de Blau (1956).

2.2.9. Enfoque tipológico de Holland. (1983).

2.2.10. Enfoque socio-fenomenológico de Súper (1988).

2.2.11. Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979)

2.2.12. Enfoque de asesoramiento vocacional de Rivas (1995, 2003)

2.2.13. Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006).

2.1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Cuando nos referimos al concepto de la orientación vocacional, o en todo caso orientación vocacional profesional, es por que consideramos vocacional como un término mucho más amplio que profesional, ya que *profesional* es un concepto referido a la profesión, empleo, oficio, trabajo u ocupación laboral, que incluye el trabajo en su aspecto económico, jurídico y social. Es un término concreto y real, *hago o haré*, se refiere al desempeño laboral, a un solo sector, el laboral. Rivas (2003) considera que la orientación profesional tiene una relación más directa con el mundo laboral, se concreta y restringe al ajuste con la profesión y al puesto de trabajo concreto, serían los procesos de elegir y adaptarse a una profesión para satisfacción propia y beneficio de la sociedad. Sin embargo creemos que *vocacional* es un término más amplio y general que engloba lo profesional (laboral, trabajo, profesión), la ocupación (formación no institucional, es decir informal), lo académico (carreras, estudios, las diferentes titulaciones, la formación institucional o formal) y lo lúdico (el ocio y lo extraescolar), que incluye la fantasía abstracta de *lo que me gustaría ser (deseo)*, la vocación o inclinación de *lo que quiero ser (aspiración)* y la realidad de *lo que hago y soy (posibilidades)*. Según Romero (1994) la orientación vocacional es la acción educativa dirigida al ámbito de la elección profesional para posibilitar a los sujetos el tratamiento cognitivo de la información y llevarles a lo largo de todo un proceso a efectuar elecciones autónomas conscientes y motivadas. Rivas (2003) la define como el estudio de la conducta y del desarrollo vocacional, proporcionando una preparación amplia para elegir o acceder a áreas del mundo laboral. Desarrollando aquellas conductas vocacionales que le preparen a la persona para la vida adulta. La definición de orientación vocacional que nosotros proponemos esta basada en las definiciones de Romero (1994), Bermejo (2002) y Rivas (2003), la orientación vocacional trata de educar para la vida profesional por medio de un proceso dinámico, continuo, secuencial, sistemático y direccional a lo largo de la vida de la persona con el fin de favorecer desde el realismo, la madurez y la reflexión, la capacidad que posee la persona de conocer lo que se le demanda y las propias posibilidades disponibles en cada momento, o en el caso que sea deficitaria de facilitarle los itinerarios o recursos que le faciliten el poseerlas. Que la persona sea consciente de este proceso, proporcionándole las herramientas necesarias para que pueda tomar en las mejores condiciones posibles, sucesivas tomas de decisiones.

2.2 ENFOQUES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

A la hora de hablar de los enfoques de orientación vocacional nosotros proponemos utilizar esta nominación por la amplitud del concepto vocacional. Otras denominaciones que se suelen encontrar en los manuales son enfoque vocacional y enfoque de asesoramiento vocacional. Rivas (1988) recogiendo las ideas de Crites (1974, 1981) acuña el término enfoque del asesoramiento vocacional como *“esquema conceptual que permita servir de guía para la prestación de ayuda y permitir el análisis y trabazón tanto de los supuestos teóricos como tecnológicos o aplicados”*. Posteriormente Rivas (2003) define el enfoque vocacional como *“una herramienta heurística que nos permite analizar la coherencia del proceso seguido en el asesoramiento, tanto en su fundamentación teórica como tecnológica”*. A esta definición de enfoque vocacional, Martínez (2006) le añade *“una herramienta heurística que a modo de esquema o plantilla conceptual, nos permite analizar... como tecnológica”*. Rivas (2003) se queda con la denominación de enfoque y propone una tecnología del asesoramiento vocacional basada en el enfoque Conductual/Conductivo que denominó y patentó con el nombre de sistema de asesoramiento vocacional, SAV-90 junto a otros autores. Partiendo de las definiciones de Rivas (1988, 1995, 2003), definimos el enfoque de orientación vocacional como la forma técnica de ofrecer y prestar ayuda a la persona ante la toma de decisiones vocacionales. Representando el nivel intermedio entre la teoría y la práctica, la aplicación del nivel teórico a las distintas realidades por lo que se correspondería con los diseños o programas de intervención. En este nivel es donde quedan patentes las preferencias vocacionales.

De las definiciones, llegamos a la comparación de los diferentes enfoques que plantean autores como Jepsen y Dilley (1974). Estos comparan los diferentes enfoques de toma de decisión vocacional en función de cinco criterios:

1. La cantidad de información pertinente para los que toman la decisión;
2. Los procesos de riesgos, incertidumbre en la toma de decisiones;
3. La estrategia de decisión que está siendo implementada por el que toma la decisión;
4. El nivel de precisión al combinar la información para tomar su compromiso; y
5. La relación entre conceptualizaciones acerca de futuros resultados anticipados.

Hemos constatado que algunos enfoques consideran de forma exclusiva y separada las tendencias de tipo sociológico, psicológico o económico por entender que eran incompatibles a la hora de afrontar la elección vocacional. Por ejemplo, Roe y Siegelman (1964) consideran factores psicodinámicos, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) se basan en la Psicología evolutiva, Tiedeman y O'Hara (1970), Hilton (1962), Gelatt (1977) y Katz (1988) plantean desde la toma de decisiones desde el aprendizaje social.

En otros enfoques se puede comprobar que no existe tal incompatibilidad, sino todo lo contrario, lo que sí se aprecia, es una cierta predominancia de ciertos factores o tendencias, por ejemplo el enfoque sociopsicológico de Blau (1956) destaca el factor sociológico, determinantes sociales sin desestimar el psicológico y económico, integrando aspectos de elección personal con dimensiones sociales de selección profesional; en el Holland (1966; 1983) que formula su tipología de la elección profesional, se hace hincapié en el psicológico y sociológico, determinantes personales psicológicos (Teoría del rasgo, Tipología de Holland), en el sociológico de Krumboltz, el determinante económico. El enfoque de asesoramiento vocacional o Conductual / Cognitivo de Rivas (1995, 2003) plantea la interacción entre determinantes personales y contextuales y el Socio-fenomenológico de Súper (1974; 1985) se presenta como proceso evolutivo en el que interviene la experiencia, establece una sólida interrelación entre los determinantes personales psicológicos y los contextuales sociales (Evolutivo, el autoconcepto de Súper). También autores como Farmer (1985) y O'Neil y Buchs (1978) se incluyen dentro de los modelos multidimensionales empíricos. En España, presentan interpretaciones de corte sociológico autores como Castaño (1983) y Carabaña (1987). Más Recientemente González Maura (2004, 2006) concibe la orientación profesional desde el enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano como *“un proceso de educación de la personalidad dirigido al desarrollo de la autodeterminación del sujeto en el proceso de elección, formación y desempeño profesional”*.

Lo que sí parece evidente es que todos estos enfoques consideran el desarrollo vocacional como un proceso complejo, multifactorial o multidimensional, y que se ha de afrontar de forma integral, teniendo en cuenta la diversidad de factores y determinantes que conforman la conducta vocacional.

Por ello y debido a la importancia que supone el plasmar esos modelos y teorías de orientación vocacional, como base de nuestra investigación, pasamos a enumerar y desarrollar posteriormente cada uno de los enfoques tecnológicos o prácticos, como son:

- Enfoque de Roe y Siegelman (1964).
- Enfoque del Concepto de sí mismo, Autoconcepto de Rogers (1961) y Súper (1963).
- El enfoque Evolutivo de Ginzberg Ginsburg, Axelrad y Herma (1951).
- El enfoque de Tiedeman y O'Hara (1970).
- El enfoque de Gelatt (1977).
- El enfoque de Hilton (1962).
- El enfoque de Katz (1988).
- Enfoque socio-psicológico de Blau (1956).
- Enfoque tipológico de Holland (1983).
- Enfoque socio-fenomenológico de Súper (1988).
- Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979).
- Enfoque de asesoramiento vocacional de Rivas (1995, 2003).
- Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006).

2.2.1. Enfoque de Roe y Siegelman (1964).

Roe y Siegelman (1964) partiendo de la Teoría de las necesidades, perteneciente a la teoría Psicodinámica, postulan que la elección vocacional se basa en tres aspectos:

- 1.Las experiencias de la infancia modelan la personalidad del individuo, las relaciones padre-hijo van a jugar un papel importantísimo en el desarrollo de dicha personalidad y posteriormente en la relación vocacional (teoría Psicodinámica de la personalidad).
- 2.La elección vocacional consistirá en satisfacer las necesidades que, en cierta medida, están ligadas a las experiencias de la infancia. Cada uno de nosotros

pretende satisfacer sus necesidades a través de un determinado ambiente o tipo de trabajo (enfoque de la satisfacción de las necesidades de Maslow, 1954).

3. Cada uno de nosotros nace con una carga genética, que se desarrolla y evoluciona mediante una serie de experiencias individuales en un contexto familiar y ambiente que sirve de base a sus habilidades e intereses (influencias genéticas y evolutivas sobre la elección vocacional). Desde estos tres postulados, se puede concluir que las experiencias vividas por el individuo en la infancia bajo un determinado clima familiar van a predecir, de forma inconsciente, su futura elección vocacional. Se produce una verdadera interacción entre las experiencias infantiles, el desarrollo de la personalidad y la elección vocacional.

En cuanto a sus aportaciones a la Orientación vocacional, destacan dos interesantes aspectos:

- 1) Los trabajos de clasificación bidimensional de las ocupaciones, donde se explicitan no sólo los campos o grupos ocupacionales, sino los diferentes niveles de profundización en cada grupo.
- 2) La fundamentación para la elaboración de una serie de instrumentos, que han tenido una gran repercusión en el ámbito de la información profesional.

En este enfoque, subyace el concepto de desarrollo vocacional o de carrera, como un proceso a lo largo de la vida. Roe era consciente de que los factores económicos y ambientales jugaban un papel significativo en la elección vocacional, pero no los incluyó en sus planteamientos.

Se han llevado a cabo un gran número de investigaciones, unas efectuadas por Roe y su equipo mientras estructuraba su enfoque, y otras por diferentes autores una vez concluida su teorización. Los resultados en la mayoría de los casos, no apoyaron los planteamientos de este enfoque. La misma Roe reconoció las limitaciones por la dificultad en generalizar estos resultados. Es más, Osipow (1986) y Rivas (1988a) denunciaron problemas serios en cuanto a la muestra, instrumentos y metodología utilizados, con lo cual los resultados han sido poco fiables y generalizables. A pesar de todo ello, sería poco honrado el obviar el impacto de este planteamiento en el desarrollo personal, en la planificación de la carrera y en el ambiente de trabajo. Ahora bien, hemos de señalar que si no se produce una revisión en profundidad de este enfoque, será

realmente difícil que en el futuro pueda desempeñar un papel relevante en el desarrollo vocacional o de la carrera.

En este enfoque **las preferencias** están basadas en las experiencias vividas por la persona desde la infancia abarcando distintos niveles de profundización en los campos vocacionales. Destacando fundamentalmente el papel de los determinantes económicos y ambientales.

2.2.2. Enfoque del Concepto de sí mismo, autoconcepto de Rogers (1961) y Súper (1963).

Con este enfoque se pretende que la persona se conozca a sí misma ya que esto le influye en su elección profesional, para que decida por sí sola lo que quiere hacer, y en que quiere convertirse vocacionalmente. Como apuntaría Rogers (1961), este enfoque pretende conseguir personas autodirigidas vocacionalmente. Según Morris y Maisto (2005) y Rogers (1961) las personas desarrollan su personalidad al servicio de metas positivas. La meta de la vida para Rogers (1961) sería satisfacer el proyecto genético que es la persona y convertirse en lo mejor que cada uno pueda llegar a ser, que denomina tendencia a la realización. El autoconcepto es el sentido consciente de quién somos y qué deseamos hacer con nuestra vida, que nos lleva a la tendencia de la autorrealización que es la pulsión de las personas para hacer realidad su autoconcepto, o la imagen que tienen de sí mismos, y por fin a las personas con funcionamiento óptimo que son las personas cuyo autoconcepto se asemeja mucho a sus capacidades o potenciales innatas, son personas que están más dispuestas a ser con mayor precisión y profundidad, el yo que realmente son. Rogers (1961) las denomina autodirigidas ya que deciden por sí solas lo que quieren hacer, en qué quieren convertirse, aún cuando sus elecciones no son siempre acertadas, no se dejan dominar por las expectativas de los demás. Esto es lo que se pretende conseguir cuando se realiza la orientación vocacional, preparar a las personas para que sean lo que realmente son, que se autorealicen y desenvuelvan satisfactoriamente en el campo vocacional.

La traslación del concepto de sí mismo a términos vocacionales, Súper (1963) la explica a través de las mismas fases que se ha seguido en el desarrollo del concepto de sí mismo:

- 1) Exploración, Exploración y valoración de las propias capacidades del sujeto, frente a las exigencias profesionales
- 2) Autodiferenciación, El adolescente va delimitando su propia identidad, teniendo como punto de referencia el yo personal y el grupo

- 3) Identificación, Identificación hacia determinados campos ocupacionales que muestran cierta congruencia con el concepto de sí mismo
- 4) Desempeño de roles, La experiencia en el desarrollo de diferentes tareas y actividades, permite el ir clarificando la elección vocacional
- 5) Evaluación, Esta conduce a analizar el grado de congruencia entre el concepto de sí mismo y los requisitos y exigencias de la profesión elegida

Esta traslación del autoconcepto a términos vocacionales se relaciona a través de diferentes situaciones: la identificación con un adulto, la experiencia en un rol y la conciencia de que posee cualidades que son importantes en una tarea profesional. Súper postula que la influencia del autoconcepto en la elección vocacional puede centrarse en tres aspectos:

- ☞ El individuo toma decisiones pre-ocupacionales, ocupacionales y post-ocupacionales en función del autoconcepto;
- ☞ Un autoconcepto objetivo y racional se traducirá en preferencias ocupacionales y se concretará en elecciones congruentes y
- ☞ El nivel de incorporación del autoconcepto a la profesión determina la elección y satisfacción profesional.

Paralelamente, también otros autores como Tiedeman y cols., (1984), estudiaron la relación del autoconcepto con la elección vocacional, destacando el papel que han desempeñado las experiencias ocupacionales en el desarrollo del concepto de sí mismo.

El autoconcepto se ha venido considerando como uno de los determinantes del desarrollo personal y vocacional del individuo. Algunos de los planteamientos de este constructo, han sido incorporados por otros enfoques de tipo evolutivo y cognitivo, en concreto su proceso de traslación a términos vocacionales. Ahora bien, este proceso no está totalmente explicitado y desarrollando. Súper (1984) reconoce que dicha traslación no es nada fácil. Para este autor, el enfoque del autoconcepto podría llegar a constituir el nexo que uniera los diferentes planteamientos de la elección vocacional en un enfoque más integral y comprensivo.

A pesar que todavía queda mucho que clarificar, podemos adelantar la importancia del autoconcepto como una variable del proceso de desarrollo vocacional en las diferentes etapas de la vida, en especial en el período de la adolescencia y juventud (etapa de exploración).

Autores como Castaño, (1983); Brown y Brooks (1984) y Osipow (1986) entre otros, recogen una serie de investigaciones que se han llevado a cabo sobre ese tema entre los cuales, algunos estudios que confirman la relación entre el concepto de sí mismo y la elección vocacional (Broker y Schütz, 1961; Pallarés, 1972; Clark, 1982 y Martín del Buey y cols., 2008), y otros que en cambio, no lo han podido demostrar (Warren, 1961; Anderson y Olsen, 1965). En general, se admite el principio básico que la elección ocupacional representa una traslación del concepto de sí mismo a la imagen que el sujeto tiene de la profesión elegida. Ahora bien, el mismo Súper (1980) considera que es imprescindible un mayor número de trabajos de tipo longitudinal, con muestras más amplias y representativas, si se quiere que los resultados obtenidos tengan una mayor credibilidad y puedan generalizarse.

Finalmente, destacar la línea de investigación llevada a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona por profesores del Departamento MIDE (Rodríguez Espinar y Garanto, 1990) con el objetivo de elaborar instrumentos para el diagnóstico del autoconcepto y niveles motivacionales de los alumnos y adaptar programas de intervención para la mejora del autoconcepto y motivación para el estudio.

Las preferencias se presentan como la identificación del sujeto hacia determinados campos vocacionales, identificando el concepto de sí mismo con distintas tareas y actividades vocacionales. Este enfoque relaciona las preferencias con el autoconcepto (objetivo y racional) y destaca la importancia de las experiencias vocacionales en el desarrollo del sí mismo.

2.2.3. El Enfoque Evolutivo de E. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951).

Ginzberg y cols. (1951), al igual que Carter (1940), plantean que los intereses cambian y evolucionan con la edad. También las teorías actuales del desarrollo vocacional postulan que las conductas de la elección maduran a medida que el individuo crece. La persona relaciona el yo en funcionamiento con el desarrollo del proceso de elección, identificando algunas de las tareas que enfrenta el adolescente al decidir una vocación, especificando las presiones que dificultan el cumplimiento de estas tareas, describiendo los apoyos disponibles para soportar las presiones y postergando la necesidad de gratificaciones que tiene presente. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) basan su enfoque en aspectos extraídos de la psicología evolutiva y en el modelo freudiano de la personalidad, y lo estructuran en tres proposiciones:

La elección vocacional es un proceso que se extiende a lo largo del período de la adolescencia y juventud (10 a 21 años).

Este proceso es irreversible, una vez que se ha tomado una elección vocacional y, por lo tanto, se ha iniciado una formación específica, es realmente difícil cambiar la opción.

La elección vocacional termina en una transacción entre las necesidades del sujeto y las realidades que ofrece el medio donde uno se encuentra.

Posteriormente, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1972) introdujeron algunas modificaciones a sus proposiciones iniciales:

1. La elección vocacional es un proceso que tiene lugar no sólo durante el período de la adolescencia y juventud, sino a lo largo de la vida del individuo.
2. Este proceso ya no es totalmente irreversible, la decisión vocacional se ve influida por la retroinformación y el constante ajuste entre las necesidades del sujeto y las realidades del mundo laboral.
3. Debe producirse un constante ajuste y equilibrio entre las preferencias y habilidades del sujeto y los requisitos del trabajo (optimización en lugar de compromiso). Este enfoque comienza a dar un mayor protagonismo a los determinantes socioeconómicos de la familia y la sociedad que, en un principio, no se tenían muy en cuenta. El concepto de elección vocacional pasa a denominarse desarrollo vocacional. La adecuación estática de la elección vocacional ha pasado a ser un proceso evolutivo y dinámico.

Una de las aportaciones más significativas de los trabajos de Ginzberg y colaboradores ha sido la presentación de una serie de períodos de desarrollo, caracterizados, a su vez, por diferentes conductas vocacionales. Concretamente distinguen tres períodos:

- ✓ Período de fantasía (hasta los 11 años), fase de objetivación donde el sujeto comienza a tomar conciencia de la realidad.
- ✓ Período tentativo (12 a 18 años), que se caracteriza por un aumento de la conciencia de la realidad y la identificación de intereses y habilidades. Dentro de este período se distinguen cuatro etapas: 1) Interés (11 a 12 años),

en el que el sujeto elige en función de lo que le atrae; los intereses son las razones que van a determinar sus preferencias; 2) Capacidad (12 a 14 años); el adolescente comienza a ser consciente de la importancia de las capacidades y del papel que van a jugar en su elección; 3) Valores (15 a 16 años); el adolescente inicia un proceso de clarificación de sus valores y comprueba que determinadas profesiones hacen hincapié en unos valores intrínsecos y extrínsecos concretos; y 4) Transición (17 a 18 años), en el que el adolescente comienza a darse cuenta de la realidad del mundo del trabajo, de la necesidad de su preparación, de su independencia y de su autonomía.

- ✓ Período realista (19 a 25 años). Durante este período el joven ha de tomar decisiones importantes y ha de poner en práctica su plan de la carrera (estudio, trabajo, etc.). Este período se subdivide en tres etapas: 1) Exploración: el joven comienza a ser consciente de lo que puede y de lo que quiere; 2) Cristalización, se identifica con una ocupación específica después de valorar el posible éxito o fracaso de la misma; 3) Especificación, en que se hace la elección ocupacional.

Este enfoque ha supuesto, un gran cambio en la forma de concebir la elección vocacional como proceso, en contra de la opción generalizada de aquellos enfoques que consideraban la elección vocacional como un hecho puntual y ha abierto nuevas vías de investigación en torno a la conducta vocacional. Ahora bien, hemos de ser conscientes de sus limitaciones, de la necesidad de una fuerte revisión, principalmente en lo que hace referencia a algunas de las variables psicológicas que no han sido tenidas en cuenta y a la dimensión cognitiva del proceso de toma de decisiones, que tampoco se ha considerado. A pesar de estas limitaciones, a este enfoque no se le puede negar la gran influencia que ha tenido y las expectativas que creó en los enfoques posteriores del desarrollo vocacional.

De él se han generado gran número de investigaciones. Brown y Broods (1984) y Osipow (1986), recogen un gran número de estudios que apoyan sus presupuestos más importantes. Entre ellos, la naturaleza del desarrollo del proceso de elección ocupacional; la existencia de etapas de desarrollo; y la secuencia de los elementos que el adolescente y el joven consideran en su toma de decisión vocacional. En lo que ya no coinciden estos estudios es, en la duración de los períodos o etapas de desarrollo.

Las preferencias son evolutivas se forman en un proceso continuo y dinámico a lo largo de toda la vida de la persona, por lo que evolucionan y cambian en el tiempo, ajustándose constantemente debido a la retroinformación. Se perfilan desde las

necesidades de la persona y la realidad social donde se encuentra, estando determinadas por los intereses.

2.2.4. El enfoque de Tiedeman y O'Hara (1984)

Tiedeman y O'Hara en 1984, desarrollaron un enfoque de toma de decisión vocacional que denominaron Programa de Diferenciación e Integración para el proceso de resolución del problema de elección vocacional del individuo. El objetivo es averiguar y estimular el área de congruencia entre la persona y el mundo vocacional. En el análisis de este proceso general de la decisión vocacional distinguen estos autores dos períodos, denominados el primero de anticipación o preocupación (en los que distinguen 4 etapas, los momentos de *exploración*: la persona se pone al corriente de las posibilidades y las considera, *cristalización*: acepta las posibles y rechaza las inadecuadas o imposibles, *elección*: decisión de la alternativa que tomará y seguirá y *esclarecimiento*: resuelve los detalles de cómo llevar a cabo su elección) y de implementación o instrumentación y ajuste o adaptación, el segundo (que abarca tres etapas adicionales: inducción, transición o reforma y mantenimiento o integración). Puede complementarse con un sistema de información asistida por ordenador que se denomina Information System for Vocational Decisions, ISVD (1970). El desarrollo de la carrera entonces, es el del sí mismo visto en relación con la elección, el ingreso y el avance en objetivos educacionales y vocacionales.

2.2.5. El enfoque de Gelatt (1977)

El enfoque de Gelatt en 1977, es uno de los enfoques más utilizados y que ha arrojado un mayor número de recursos aplicados e investigaciones. Asume que un propósito importante es el de ayudar a los estudiantes a tomar adecuadas decisiones. Gelatt (1962) sostiene que una decisión debe ser evaluada, no tanto por los resultados, sino por el proceso seguido.

Se inicia el proceso, cuando el sujeto se encuentra en la disyuntiva pertinente para clarificar esa alternativa. De ahí, se puede desembocar en la decisión final, aunque es posible una decisión investigadora, en el sentido que se necesitarían más datos para efectuar la decisión terminal (proceso cíclico). Este proceso de recogida y depuración de la información se estructura dentro de tres sistemas o estrategias:

- a) Sistema predictivo. Información de las diferentes alternativas y posibles resultados relacionando ambos (resultados posibles y probables).

- b) Sistema de valores. Relación de preferencias con resultados. Se evalúa la conveniencia de tipo personal.
- c) Criterios de decisión. Evaluación y selección de la decisión.

Una buena decisión supone una información adecuada y pertinente. En cada una de las fases del proceso, Gelatt (1977) actualizó y modificó su modelo denominándolo DECIDE (Data Evaluación Counseling In Decision-Making Efectiveness) que no se ha de confundir con el modelo DECIDES de Krumboltz y Hamel (1977), aunque es muy similar.

En síntesis, el enfoque secuencial de Gelatt se estructuró en cuatro fases: definición de un objeto, obtención de datos de diferentes fuentes de información, establecimiento de estrategias y adopción de una decisión.

2.2.6. El enfoque de Hilton (1962).

Basado en mecanismos de procesamiento de la información, sostiene que la reducción de la disonancia entre las creencias de una persona y su entorno, es la razón fundamental en el proceso de toma de decisiones de la carrera. Distingue tres elementos básicos:

- ✓ 1) Las premisas son opiniones y expectativas acerca de sí mismo y del mundo que le rodea;
- ✓ 2) Los planes son imágenes de acciones secuenciadas y asociadas con un rol vocacional y
- ✓ 3) La disonancia cognitiva es un método que permite confrontar los planes con las premisas para la resolución de la toma de decisiones.

El proceso decisorio se estructura en los siguientes aspectos, primero se inicia a través de un estímulo que procede del ambiente, seguidamente esta nueva información suele modificar el estado interno del sujeto y produce disonancia, tras lo que si se supera el umbral tolerable de disonancia, el individuo examina sus premisas y finalmente si sus premisas no se resienten puede continuar la acción prevista, de lo contrario habría de modificar los planes. El proceso es cíclico.

La preferencia en este enfoque a la hora de la toma de decisiones surge del proceso cíclico que parte de la constante información que recibe la persona y de las

diferentes realidades que le rodean, actualizadas constantemente por la retroalimentación. Son un elemento que forma parte de un proceso de decisión, con distintas alternativas, consecuencias, etc. Resultando para Tiedeman y O'Hara lo importante es que las preferencias sean congruentes entre la persona y el mundo vocacional, para Hilton las preferencias deben reducir la disonancia entre las creencias de la persona y su entorno, y para Gelatt se debe enseñar a tomar decisiones a través de distintas estrategias y procedimientos, situando a las preferencias en el sistema de valores estando relacionadas con los resultados.

2.2.7. El enfoque de Katz (1988).

Uno de los aspectos diferenciales del enfoque propuesto por Katz (1988) con respecto a otros, es que parte de la identificación y definición de los valores individuales, más que del listado de alternativas. Los valores se consideran como la satisfacción de las metas deseadas; por lo tanto, el que toma la decisión desarrolla su propia jerarquía de valores y elige aquella opción en la que se espera el valor mayor. La estrategia es seleccionar esa opción para que el valor esperado sea el más grande. Los valores se consideran metas o estados deseables que son el punto de partida para la evaluación de las alternativas. La decisión se toma en base a la teoría de la posibilidad y se apoya en la información. Para ello, se basa en tres sistemas:

- a. Sistema de información;
- b. Sistema predictivo y
- c. Sistema valorativo.

Hacia los años ochenta, este enfoque creó una versión informatizada para la toma de decisiones (sistema SIGI, System of Interactive Guidance Information).

Para Katz, en este prisma **las preferencias** se identifican con los valores personales y se definen por la opción de mayor valor.

2.2.8. El Enfoque Socio-Psicológico de Blau (1956).

El enfoque de Blau (1956) podría describirse como un entramado o marco de referencia conceptual, basado en tres ámbitos de tipo económico, psicológico y sociológico con una concepción globalizadora e integradora de la elección vocacional. De hecho, el enfoque trata de integrar los determinantes contextuales (ambientales y del entorno laboral) y personales del individuo (características y competencias personales) .

Los *supuestos básicos* de este planteamiento podrían concretarse en los siguientes:

- ✓ Los procesos de elección profesional y el de selección ocupacional son una consecuencia de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social en la que vive el individuo. En efecto, este planteamiento no sólo incluye en la elección vocacional los aspectos personales (determinantes personales), sino también todo lo que hace referencia a las condiciones socioeconómicas (determinantes contextuales).
- ✓ Se conceptualiza el proceso de elección vocacional como “*el resultado de la interacción entre una doble cadena de acontecimientos. Una cadena incluye las características personales (biológicas y psicológicas), mientras que la otra comprende las condiciones ambientales. Todos estos elementos se hallan relacionados. Verticalmente indican el sentido evolutivo de las relaciones y horizontalmente señalan la relevancia del influjo de los factores sociales sobre el individuo*” (Castaño, 1983). Entre los determinantes personales y contextuales se establece una verdadera interacción, posiblemente con cierta predominancia del aspecto socioeconómico, que conduce a una elección profesional y a una selección ocupacional, y que tiene en cuenta las características personales del sujeto y las posibilidades que le ofrece el contexto social.
- ✓ Se concibe la elección vocacional, como un proceso evolutivo que se entiende y desarrolla a lo largo de la vida del sujeto. Esta elección puede ser susceptible de cambio, en el momento en que se produzca una variación en los determinantes de tipo personal y/o contextual.

Las *aportaciones* de este enfoque han sido realmente importantes a la hora de afrontar el proceso del desarrollo vocacional; de entre las más relevantes, citaremos las siguientes:

- ✓ Este enfoque ha sido capaz de integrar los aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional, enfatizando los determinantes contextuales.
- ✓ El acceso al mundo laboral vendrá determinado por la interacción de dos procesos: *la elección profesional*, que tendrá en cuenta las preferencias y las posibilidades del sujeto; y *la selección ocupacional* en la que se

considerarán, además, los aspectos sociales condicionantes de la entrada al mundo laboral.

- ✓ Se hace una interpretación evolutiva de la elección vocacional como un proceso que tiene lugar, a lo largo de las etapas de la vida del sujeto. Esto supone el ayudarle en su proceso de desarrollo madurativo.

Este enfoque no ha sido valorado en su justa medida en la práctica orientadora. En efecto, muchos de los teóricos de la conducta vocacional no han llegado a explicarse cómo un planteamiento de estas características (global y de desarrollo) ha tenido tan poca repercusión práctica e investigadora.

Para Blau, y su enfoque **las preferencias** son evolutivas a lo largo de la vida, en constante cambio según se produzcan variaciones en los determinantes sobretudo en los contextuales socioeconómicos, siendo muy importantes en la elección profesional, por lo que plantea la posibilidad de ayudar a la persona en dicho proceso de desarrollo.

2.2.9. El enfoque Tipológico de Holland (1983)

Holland (1983) propone un enfoque tipológico en el cual considera, en principio, un modelo estructural basado en los planteamientos de Parsons aunque más elaborado y actualizado que el esquema clásico de rasgos y factores. Holland y Gottfredson (1978) describen la elección vocacional como “una moderna visión diferencialista: no procesual o de desarrollo”. No obstante, se puede considerar también un enfoque integral que concibe dicha elección vocacional, como el producto de factores y determinantes de tipo personal y ambiental que interactúan y proporcionan, una especie de simbiosis entre el individuo y el mundo de trabajo. Más recientemente Martínez (2006) comenta que este enfoque es de ajuste en relación a los intereses que vincula a la personalidad, como a los ambientes con los que contrasta.

Holland propone una serie de principios que considera fundamentales en un enfoque de tipo estructural e interactivo:

- 1) La elección de una vocación es expresión de la personalidad;
- 2) Los inventarios de intereses son inventarios de personalidad;
- 3) Los estereotipos vocacionales tienen significados psicológicos y sociológicos confiables e importados;

- 4) Los miembros de una profesión tienen personalidades similares e historias parecidas de desarrollo personal;
- 5) Las personas de un grupo ocupacional tienen personalidades similares, responderán a muchas situaciones y problemas de manera análoga y crearán medios interpersonales característicos;
- 6) La satisfacción, estabilidad y logro ocupacional dependerá de la congruencia entre la personalidad de uno y el ambiente de trabajo.

En efecto, para este enfoque los intereses vocacionales proceden de la personalidad, las personas suelen tener una idea fija sobre las ocupaciones, cada profesión atrae y mantiene a individuos que poseen personalidades afines y un individuo se encuentra más satisfecho en aquellos trabajos o profesiones que mejor se ajustan a esa persona. En cuanto al quinto principio, Holland no ha podido aportar datos que lo confirmen, únicamente indicios de tipo indirecto y poco definitivos.

Este enfoque tipológico se estructura en base a cuatro supuestos:

1. La mayoría de las personas pueden ser categorizadas en uno de los seis tipos de personalidad: Realista, Investigadora, Artística, Social, Emprendedora y Convencional. Estos tipos de personalidad son producto de la interacción de las fuerzas genéticas y ambientales.
2. A la vez, se dan seis géneros o tipos de ambientes: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional. Cada ambiente está representado por individuos del tipo de personalidad correspondiente.
3. Las personas se procuran ambientes que les permitan ejercer sus destrezas y capacidades, expresar sus actitudes, valores y afrontar problemas y papeles sociales de su agrado. Los tipos realistas buscan para su realización ambientes realistas, etc.
4. La conducta de la persona está determinada por una interacción entre su personalidad y las características de su ambiente. Si se conoce la estructura de la personalidad de un individuo y el tipo de ambiente a que pertenece, se podrá hacer un pronóstico de algunos de los resultados de dicha interrelación. Pasamos a describir los tipos de personalidad de Holland:

- ✓ **TIPO REALISTA:** Se enfrenta a su ambiente físico y social eligiendo metas y áreas que implican una valoración objetiva y concreta de cosas, evitando aquellas que exigen una apreciación subjetiva, intelectual, artística y social.
 1. Metas: Se inclina hacia ocupaciones o situaciones realistas que tengan que ver con el manejo de instrumentos, máquinas, etc., tales como las de tipo artesano, mecánico y técnico.
 2. Actividades: Prefiere aquellas que implican dinamismo, capacidad manual y motora, tales como las de tipo atlético, al aire libre, al trabajo de taller, etc. Evita tareas intelectuales, verbales, artísticas y sociales,
 3. Aptitudes: Posee aptitudes matemáticas, psicomotrices y de tipo mecánica.
 4. Rasgos de la personalidad: Tiende a mostrarse “masculino”, conformista, materialista y persistente.
 5. Profesiones: Propende a escoger profesiones tales como ingeniero, oficial del Ejército, aviador, mecánico, conductor, carpintero, etc.

- ✓ **TIPO INTELECTUAL:** La persona intelectual se enfrenta al ambiente físico y social mediante la inteligencia, resuelve los problemas a través del empleo de las ideas, el lenguaje y los símbolos, evitando las situaciones que exigen poner en práctica actividades físicas, sociales y comerciales.
 1. Metas: Prefiere profesiones de tipo científico relacionadas con problemas teóricos mejor que con sus aplicaciones prácticas.
 2. Actividades: Busca actividades que le permitan expresar su imaginación y capacidad analítica, especialmente del tipo de la investigación. Evita tareas que exijan capacidad social o comercial.
 3. Aptitudes: Destaca en las de tipo verbal y matemático.

4. Rasgos de la personalidad: Tiende a mostrarse analítico, racional, crítico, introvertido e independiente.

5. Profesiones: Prefiere profesiones de tipo científico (físico, médico, psicólogo experimental, matemático, biólogo, etc.) y literario (escritor, editor, etc.)

✓ **TIPO ARTÍSTICO:** La persona artística se enfrenta a su ambiente físico y social empleando sus sentimientos, intuición e imaginación y propende a las realizaciones de tipo artístico. Evita situaciones convencionales.

1. Meta: Se interesa por situaciones de contenido artístico (literarias, poéticas, musicales, etc.). Concede escaso valor a las de tipo económico o realista.

2. Actividades: Prefiere actividades de tipo creativo (tales como escribir, dibujar, pintar, etcétera).

3. Aptitudes: Posee aptitudes verbales, perceptivas y motoras.

4. Rasgos de la personalidad: Tiende a mostrarse “femeninos”, emotivo, imaginativo, intuitivo, independiente, desordenado, etc.

5. Profesiones: Escoge ocupaciones tales como poeta, novelista, músico, dibujante, pintor, escultor, decorador, modisto, actor, etc.

✓ **TIPO SOCIAL:** Se enfrenta a su ambiente físico y social demostrando su preocupación por el bienestar de los demás y mostrando sus deseos de prestarles ayuda. Huye de situaciones y actividades realistas.

1. Metas: Busca situaciones en las que tenga que participar socialmente y pueda desempeñar tareas educativas, de orientación o terapia.

2. Actividades: Propende a actividades de ayuda a otros. Evita actividades motrices, peligrosas o que requieran habilidad manual.

3. Aptitudes: Posee elevada aptitud verbal

- ✓ **TIPO EMPRENDEDOR:** Se enfrenta al mundo mediante una actitud audaz, dominante energética e impulsiva, evitando situaciones de tipo intelectual o estético.

1. Metas: Se inclina hacia situaciones o tareas arriesgadas en las que pueda desempeñar su actitud emprendedora, tales como el liderazgo, la supervisión y las ventas. Sobrevalora los aspectos políticos y económicos, mientras que desprecia los teóricos y estéticos.

2. Actividades: Busca situaciones sociales que le permitan satisfacer sus necesidades de dominio, tales como el deporte, la organización de actividades de otros, las ventas, los negocios, etc. Es el tipo que mayor actividad desempeña. Huye de las actividades académicas e intelectuales.

3. Aptitudes: Sobresale en inteligencia práctica y aptitud verbal.

4. Rasgos de la personalidad: Tiende a mostrarse “masculino”, dominante, energético, ambicioso, impulsivo, engreído, confiado en sí mismo, sociable, locuaz, etc.

5. Profesiones: Escoge ocupaciones tales como gerente, ingeniero de ventas, político, productor, promotor, vendedor, ejecutivo, etc.

- ✓ **TIPO CONVENCIONAL:** La persona convencional se enfrenta al mundo mediante pautas de conducta y normas sancionadas por la costumbre y la sociedad.

1. Metas: Prefiere situaciones o tareas tradicionales, confiere gran valor a los aspectos económicos y desprecia los de tipo ético o estético.

2. Actividades: Propende hacia actividades pasivas, ordenadas, muy organizadas, vinculadas con el uso aplicado, ordenado y sistemático de los datos, tales como llevar archivos, notas, reproducir materiales, etc. Rechaza actividades ambiguas, libres, espontáneas y poco sistematizadas.

3. Aptitudes: Posee aptitud para el cálculo y de tipo administrativo.

4. Rasgos de la personalidad: Tiende a mostrarse conformista, compulsivo, ordenado, persistente, práctico, controlado, eficiente, rígido, etc.

5. Profesiones: Escoge ocupaciones tales como secretario administrativo, cajero, mecanógrafo, empleado, contable, almacenista, etc.

Esa correspondencia o relación entre los tipos de personalidad y los ambientes ocupacionales se presenta de forma gráfica por un modelo hexagonal. En cada vértice se representa en uno de los tipos de personalidad o ambientes. Cuanto menor es la distancia entre cualquiera de los pares de los tipos, mayor es el grado de correlación entre ellos. La longitud de las líneas que unen los seis tipos, representa la extensión de las intercorrelaciones. A la hora de configurar los tipos de personalidad, los tipos de ambientes y la relación entre ambos, aparecen los siguientes determinantes:

- 1) Consistencia (cuanto más cercanos están los tipos más consistente es la personalidad);
- 2) Diferenciación (diferentes tipos requieren diferentes medios), y
- 3) Congruencia (hace referencia a la relación entre una persona y un medio).

El modelo hexagonal define el grado de consistencia y diferenciación en la configuración de cada tipo de personalidad y ambiente y, al mismo tiempo, el grado de congruencia entre una persona y su medio. Este enfoque puede servir como instrumento de cálculo y puede proporcionar el perfil de un individuo perfectamente localizado en algún punto del hexágono.

Según este planteamiento, la elección vocacional es la expresión de la personalidad del individuo y su estabilidad dependerá de la consistencia, diferenciación y congruencia que existe entre el tipo de personalidad y el ambiente ocupacional elegido. Esta elección se producirá en un momento determinado y estará provocada por determinantes parcialmente estáticos. Se concibe la elección vocacional como un factor y no como un proceso, debido a que los determinantes que influyen en esa elección no suelen cambiar.

Este planteamiento nos resulta más relevante porque nos apunta varias aportaciones de este enfoque a la práctica orientadora, como son:

1. La creación de tres instrumentos para el desarrollo vocacional: el inventario de Preferencias Vocacionales (VPI: Vocational Preference Inventory, 1965), el Inventario de Investigación Autodirigida (SDS: Self Directed Search, 1972) y el Inventario de Exploración Vocacional y Equipo de Discernimiento (VEIK: Vocational Exploration en el Insight Kit, 1980).
2. El desarrollo de un Sistema de Clasificación Ocupacional (las profesiones se identifican en torno a unos códigos que están integrados por dos o tres tipos).
3. La asunción del concepto de madurez vocacional (las personas vocacionalmente maduras son aquellas que manifiestan un alto grado de consistencia, diferenciación y congruencia en su elección vocacional).

Holland engloba el concepto de madurez vocacional en otro más amplio que denomina madurez personal o psicológica. Se comprueba que su concepción es más estática y difiere de la planteada por Súper y Crites que es más evolutiva y estructural. No obstante, son muchos los programas de intervención emanados de los planteamientos de Holland, especialmente dentro del ámbito de la autoaplicación; se presentan tanto en forma de guía escrita como en soporte informático.

La mayoría de las proposiciones de Holland han sido confirmadas a través de las diferentes investigaciones realizadas. Este enfoque es quizás el que ha generado mayor número de investigaciones. Solamente sobre el instrumento SDS, en el período de 1970 a 1985, se llevaron a cabo más de cuatrocientos estudios. Hay que distinguir dos tipos de investigaciones: las realizadas por Holland y su equipo, que han contribuido a revisar este enfoque estudiando aspectos relacionados con la interacción de las variables organizativas y ambientales e individuales, y con la aplicación en el sexo femenino; y las investigaciones o estudios realizados por otros autores. En todo este proceso investigador se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- 1) El modelo de Holland, en general, es sexista; porque plantea diferencias entre hombres y mujeres.
- 2) No explica lo suficiente cómo la persona cambia los tipos;
- 3) La orientación necesita ser una experiencia personalizada para todos;
- 4) Los modelos de adecuación son estáticos y no de desarrollo; y

- 5) Los resultados de algunas de las investigaciones han de cuestionarse debido a la muestra utilizada.

Es curiosa la discusión entablada por Holland y Brown. Brown sostiene que ese enfoque es de rasgos y factores; que sus constructos están bien definidos pero que no contempla planteamientos diferentes para las mujeres y minorías étnicas, es decir, que a pesar de sus revisiones, no explica adecuadamente los procesos que conducen a desarrollar la personalidad. Tampoco explica cómo se desarrollan esos rasgos y cómo interactúan, y lo tacha de simplista, de ahí su fácil aplicabilidad. Holland cree, en cambio, que su enfoque contiene suficientes elementos para que sea útil al orientador, y no está de acuerdo en que se distinga su aplicación para las mujeres porque considera que las mínimas diferencias que se producen entre sexos se deben a la estructura social de nuestra sociedad.

Podemos concluir, que a pesar de los cambios tecnológicos y de la versatilidad laboral que, en cierto modo invalidan los enfoques de ajuste, el planteamiento de Holland es considerado como uno de los más útiles en el desarrollo de programas de intervención para el desarrollo vocacional y un enfoque susceptible de una significativa proyección futura. Creemos que si este enfoque lograra una mayor clarificación de los procesos de decisión, se convertiría en uno de los más comprensivos y prácticos.

En este enfoque, Holland considera **las preferencias** como algo estático, que suelen ser estables a lo largo del tiempo, ya que relaciona el tipo de personalidad con el ámbito laboral elegido. Para este autor las preferencias indican claros rasgos de la personalidad.

2.2.10. El enfoque Socio-fenomenológico de Súper (1988)

Este enfoque denominado socio-fenomenológico plasmado por Super (1988) parte, en un principio, del planteamiento de rasgos y factores, e introduce a continuación el autoconcepto como determinante de la elección vocacional y asume posteriormente que la elección profesional es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo. Estos tres elementos, rasgos y factores, autoconcepto y etapas de desarrollo, conforman la base de este enfoque que Súper denomina "*Psicología socio-fenomenológica de desarrollo diferencial*" o bien "*Teoría segmentaria*", basada en los principios de la Psicología diferencial, fenomenológica y evolutiva. Súper (1955) los utilizó para describir y explicar este proceso de elección. Pone más énfasis que Ginberg y cols (1951) en la elección vocacional como proceso y sugiere que el término Desarrollo sea utilizado "más como elección porque comprende los conceptos de preferencia, elección,

ingreso y adaptación”. También introdujo el concepto de “madurez vocacional” para señalar el grado de desarrollo individual desde el momento de sus tempranas elecciones de fantasía durante su niñez hasta sus decisiones acerca de su jubilación en edad avanzada.

Súper (1980) se define como un ecléctico, ya que se adscribió a diferentes planteamientos según iban encajando, con el fin de elaborar un enfoque del desarrollo de la carrera lo más integral y comprensivo posible, que tuviera en cuenta la multidimensionalidad de factores de tipo psicológico, social y económico que intervienen en la elección vocacional. Súper es consciente que la integración de los aspectos diferenciales y de los fenomenológicos aún no se ha producido, pero que se está en el camino correcto para desarrollar un enfoque integral del desarrollo de la carrera. El enfoque de Súper se incluye en los enfoques globales por considerar que, aparte de ser un enfoque evolutivo, es todo un planteamiento integral y globalizador.

Se ha de señalar que, en un principio, los determinantes psicológicos tenían un mayor protagonismo en la elección vocacional, pero conforme se fue desarrollando el enfoque fueron cobrando mayor importancia los determinantes sociales, estableciéndose entre ambos una sólida interrelación.

En 1953 este autor propone una primera formulación de diez proposiciones: Las tres primeras hacen referencia al enfoque de rasgos y factores; la cuarta, quinta y sexta interpretan la elección vocacional como un proceso de desarrollo; la séptima se refiere a la orientación profesional; y las tres últimas al concepto de sí mismo como determinante de la elección vocacional. Posteriormente Súper y Bachrach (1957) presentan una segunda formulación con doce proposiciones, de éstas se desprende que la elección vocacional es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida del individuo; que dicho proceso tiene un carácter ampliamente irreversible, que hay una serie de factores de tipo biológico, económico y sociológico que determinan el desarrollo vocacional y que en el proceso de elección vocacional destaca la importancia del concepto de sí mismo (Figura 2).

Figura 2. Proposiciones del Enfoque de Súper y Bachrach, 1957.

1. La elección vocacional es un proceso que tiene lugar durante un período extenso, y no en un momento determinado.
2. Como proceso formado por una serie de acontecimientos relacionados que implican decisiones, la elección vocacional conforma un esquema discernible y, por lo tanto, es pronosticable.
3. La elección vocacional implica “una translación entre factores sociales y personales, concepto de sí mismo y realidad, respuestas aprendidas recientemente y pautas de reacción existentes y una síntesis de todo esto”.
4. “El concepto de sí mismo comienza a formarse antes de la adolescencia, se hace más claro en esta etapa y en ella se expresa en términos ocupacionales”.
5. Los factores de la realidad se vuelven cada vez más importantes como determinantes de la elección vocacional a medida que el individuo crece.
6. Las identificaciones de un individuo con sus padres influyen directamente en su elección vocacional.
7. “La elección y tasa del movimiento vertical de un individuo de un nivel ocupacional a otro están relacionadas con su inteligencia, nivel socioeconómico de los padres, necesidades de status, valores, intereses, habilidad en las relaciones interpersonales y las condiciones económicas de oferta y demanda”.
8. “El campo ocupacional en el que el individuo entra, está relacionada con sus intereses, valores y necesidades, las identificaciones que hace con los modelos parentales o roles sustitutos, los recursos de la comunidad que utiliza, el nivel y calidad de sus antecedentes ocupacionales y la estructura ocupacional, tendencias y actitudes de su comunidad.
9. “Los individuos son generalmente bastante multipotenciales en sus aptitudes y otras características, y las profesiones habitualmente son lo bastante amplias en cuanto a los alcances de sus obligaciones y tareas como para “permitir cierta variedad de individuos en cada ocupación y cierta diversidad de ocupaciones para cada individuo”.
- 10 y 11 Las satisfacciones en la vida y en el trabajo dependen de la medida en que el individuo pueda concretar su concepto de sí mismo mediante el desempeño de su “rol” ocupacional.
12. El trabajo de un individuo puede proporcionarle un modo de integrar o mantener la organización de su personalidad. En otras palabras, la actividad laboral puede ser uno de los principales mecanismos de adaptación o defensa del individuo.

Los supuestos sobre los que se basa este enfoque son los siguientes:

- 1) El proceso de desarrollo vocacional se centra en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo.
- 2) Cuando un individuo lleva a cabo una elección vocacional, éste atribuye unas determinadas características personales a la profesión elegida.

- 3) El individuo toma su decisión no en un momento determinado, sino a lo largo de la vida.
- 4) El concepto de la madurez vocacional viene representado por la congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacional que se espera de él.
- 5) Una carrera se compone de una constelación de roles y, dentro de ésta, el número de roles varía con la edad.

Todos estos supuestos podrían fusionarse en un solo enunciado: El desarrollo vocacional es un aspecto del desarrollo general del individuo.

Hay una serie de aspectos a los que este enfoque ha dado un gran impulso:

■ El autoconcepto o concepto de sí mismo. Éste es uno de los aspectos más relevantes y representativos del trabajo de Súper; el autoconcepto se considera determinante en la elección vocacional a través de un proceso de clarificación, implementación y traslación a términos vocacionales. Se tiene depositadas grandes esperanzas en este constructo que puede contribuir a aglutinar los diferentes elementos en un enfoque integral y comprensivo.

■ La madurez vocacional. Este concepto, acuñado por Súper (1955, 1957), tiene su origen en la concepción evolutiva del desarrollo vocacional y es utilizado para describir el grado de madurez que un individuo posee en un momento determinado dentro del continuo evolutivo que se produce a través de las etapas y tareas vocacionales. El concepto de madurez vocacional se ha ido desarrollando, a partir del estudio de patrones de carrera (Career Patten Study) que se inició en 1951 y culminó en 1977. Los resultados de estos estudios han ayudado a clarificar y a validar dicho constructo, aunque en estos momentos, no podemos afirmar que el proceso de validación haya concluido, dado que la madurez vocacional es un aspecto esencial en cualquier enfoque de desarrollo vocacional.

■ Las etapas de desarrollo y las tareas vocacionales. Súper (1957), para diseñar sus etapas de desarrollo vocacional, se basó en los trabajos de Ginzberg y cols. (1951) y anteriormente en los de Bühler (1933). Las etapas de desarrollo se estructuran de la siguiente forma: 1) Etapa de crecimiento (0 a 14 años) que incluye las subetapas de fantasía (necesidades y representación del rol 4 a 10 años), intereses (aspiraciones y actividades prevocacionales 11 a 12 años) y capacidades y aptitudes (habilidades y requisitos de la ocupación 13 a 14 años); 2) Etapa de exploración (15

a 24 años) en que se produce un mayor incremento del conocimiento de la exploración de sí mismo en relación al trabajo (subetapas tentativa de 5 a 17 años, transición de 15 a 21 y ensayo de 22 a 24); 3) Etapa de establecimiento (25 a 44 años) en un campo ocupacional determinado, aunque puede haber subetapas de ensayo de 28 a 30 y estabilización de 31- 44; 4) Etapa de mantenimiento (45 a 64 años), una vez conseguido un puesto de trabajo se trata de conservarlo y realizar progresos en él y 5) Etapa de decadencia (65 en adelante), también denominada de desaceleración pero con la posibilidad de afrontar nuevos retos y actividades (Figura 3).

ETAPAS DE DESARROLLO	TAREAS VOCACIONALES
CRECIMIENTO (0-14): Fantasía (0-10), intereses (11-12), capacidades (13-14).	CRISTALIZACIÓN de una preferencia (14-18).
EXPLORACIÓN: Tanteo, transición (15-24).	ESPECIALIZACIÓN clara de esa preferencia (18-21) IMPLEMENTACIÓN de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21-24).
ENTABLECIMIENTO (25-44): Ensayo (25-30) y Estabilización (31-45).	ESTABILIZACIÓN en la preferencia (25-35).
MANTENIMIENTO (45-64): Progreso, conservación, declive (45-64).	CONSOLIDACIÓN del propio status dentro de la ocupación elegida (35 en adelante). 1. Paso de la escuela laboral. 2. Ingreso en la organización (selección, acogida y adaptación). 3. Promoción e interés por mejorar su situación laboral (formación permanente). 4. Crisis a mitad de la carrera (abandono, cambio, nuevos objetivos).
RETIRO (de 65 años en adelante)	PLANIFICACIÓN del Retiro

Figura 3. Etapas y tareas en el desarrollo vocacional, según Súper (1957)

En este proceso de desarrollo, se identificaron cinco actividades que Súper denominó tareas vocacionales o de desarrollo: 1) Cristalización de una preferencia (14-18 años); 2) Especificación clara de esa preferencia (18-21 años); 3) Puesta en marcha de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21-24 años); 4) Estabilización en la preferencia elegida (25-35 años); y 5) Consolidación del propio status dentro de la ocupación elegida (35 años en adelante). Tanto las etapas como las tareas pueden variar en el tiempo: no han de ser concebidas de forma rígida, puesto que algunos de los procesos dominantes en las diferentes etapas, pueden considerarse como procesos que se repiten más de una vez durante toda la vida.

■ La carrera profesional. Súper (1957, 1968, 1976, 1980, 1983) concibe el concepto de carrera como una secuencia de posiciones pre-profesionales, profesionales y post-profesionales que incluyen una combinación y secuencias de papeles (estudiante, trabajador, padre/madre) desempeñados por una persona a lo largo de su vida, y que conlleva distintas y sucesivas elecciones vocacionales que son una serie de eventos que acontecen a través de la vida del individuo y explica que estas elecciones siguen modelos o pautas generales, que responden a las etapas por las que una persona está pasando (patrones de carrera). Estos modelos son el resultado de determinantes psicológicos, físicos y sociales que interactúan y componen la vida del individuo. Súper ha utilizado dos formas de describir la carrera profesional:

➤ El modelo de “enrejado” que representa el mundo laboral en un enrejado con tres dimensiones: niveles ocupacionales, campos ocupacionales y tipo de empresa donde se desarrolla el trabajo.

➤ El modelo de “arco iris” o de desarrollo de la vida como carrera. Súper (1977) intentó ensamblar la teoría de los roles con las etapas de desarrollo para dar una visión más comprensiva a su planteamiento de desarrollo de la carrera. Basándose en que las personas, a medida que se van desarrollando personal y vocacionalmente, representan diferentes papeles o roles (niño, estudiante, trabajador, etc.) e incluso varios a la vez (padre, trabajador). Éstos roles se pueden representar en cinco escenarios (hogar, comunidad, centro de estudios, etc.). Ahora bien, estos papeles o roles interactúan, crecen, se estancan y disminuyen, constituyendo el ciclo vital.

Cada vez que se asume un nuevo “papel”, aparecen una serie de situaciones que se denominan puntos de decisión. Una decisión vocacional trascendente (maxidecisión o maxiciclo) está constituida por una serie de minidecisiones

(miniciclos) secuenciadas, en función de su grado de importancia y de las etapas de desarrollo. Esas minidecisiones conducen a una maxidecisión a través de un proceso secuencial y cíclico; proceso influido por unos determinantes de tipo personal y situacional.

Súper (1980) opina que los modelos de la carrera profesional ayudan en la predicción de la conducta vocacional: *“Cuanto más adecuadamente desempeña el adolescente, sus papeles preprofesionales a juicio suyo y al de los demás, especialmente de estudiante y trabajador de dedicación parcial, es mas probable que alcance el éxito y se encuentre satisfecho con sus papeles profesionales”*. Y apunta un sistema diferente de modelo de carrera para las mujeres, debido a sus condiciones sociales y laborales.

Las aportaciones de este enfoque han ayudado a clarificar el proceso de desarrollo vocacional. Aspectos como el autoconcepto y su traslación a términos vocacionales, la carrera profesional, la elección y la madurez vocacional, las etapas de desarrollo y tareas vocacionales, los modelos de la carrera profesional, la toma de decisiones, la construcción y validación de dos instrumentos como el CDI (Career Development Inventory) y el WVI (Word Values Inventory) han contribuido a identificar las fases de desarrollo personal y vocacional en que se encuentra el individuo, los factores que determinan su elección vocacional y el desarrollo y la planificación del proceso de toma de decisiones.

Súper (1984, 1988) está convencido que algún día este enfoque estará compuesto de segmentos bien estructurados, conformando una teoría integral y que esa integración sólo se podrá hacer desde el constructo del autoconcepto (será el cemento que una la diferentes piezas de esa futura teoría).

Cualquier intervención de tipo vocacional habrá de tener presente las aportaciones de este enfoque si pretende ser eficaz. Sin embargo, hay autores que se han mostrado recelosos y críticos ante su operatividad. Osipow (1986) considera que no es un enfoque del que se pueda esperar mucho, debido a su naturaleza descriptiva más que predictiva. Holland y Gottfredon (1978) sostiene que este planteamiento de desarrollo vocacional es muy complejo; de ahí que no lo tenga en cuenta en su enfoque debido a su escasa aplicabilidad.

No cabe duda que hay aspectos de este enfoque que necesitan una mayor claridad y desarrollo. Es el caso del proceso de traslación del concepto de sí mismo a términos vocacionales; o el de la operacionalidad del constructo de la madurez

vocacional; o el de la validación de los instrumentos de medida antes citados, si se desea que su nivel de concreción sea total. A pesar de estas deficiencias, hemos de admitir que es uno de los enfoques más comprensivos y de mayor proyección de futuro. Su contribución en el campo del desarrollo vocacional está fuera de toda discusión, aunque hay aspectos que han de continuar clarificándose. Por otra parte, este enfoque es considerado como el más riguroso en sus planteamientos a la vez que ha promovido el mayor número de investigaciones. Éstas se han centrado en el autoconcepto, en la madurez vocacional, en las etapas y tareas de desarrollo vocacional y en el modelo de carrera. Brown y Broods (1984) recogen algunas de las investigaciones más relevantes de este enfoque. En todo caso, señalar que estos trabajos han dado lugar a revisiones que no han supuesto cambios profundos, sino pequeñas modificaciones de algunos aspectos del enfoque.

Súper en uno de sus últimos trabajos de 1988, insiste en que hay que estar preparados para afrontar una serie de nuevas situaciones; por ejemplo, que en un futuro no muy lejano no tendremos la posibilidad de utilizar nuestras habilidades y expresar nuestros intereses en una ocupación; por tanto, ya no se trataría de ayudar al individuo a hacer una elección vocacional, sino de servir de guía para fomentar la autorrealización y desarrollo vocacional. Los enfoques de desarrollo vocacional habrán de tener presente que la autorrealización se logra no tanto en el desempeño de un rol vocacional, sino en descubrir, entre una combinación de roles, aquellos que permitan una variedad de habilidades e intereses del individuo, en los que se pueda encontrar una cierta satisfacción.

Súper es consciente que el futuro traerá consigo grandes cambios de tipo psicológico, social y económico y que es necesario clarificar algunos aspectos de su enfoque con nuevas investigaciones que ayuden a ensamblar los diferentes segmentos en un enfoque integral, comprensivo, que asuma el proceso de toma de decisiones del desarrollo vocacional. Por ejemplo, los modelos de la carrera profesional convencionales y estables pueden llegar a no serlo tanto. Puede haber individuos muy preparados y disponer de modelos inestables y de ensayo múltiple y los modelos que predominen pueden ser aquellos que se refieren al ocio y al descanso.

Las preferencias, en este enfoque sociofenomenológico y, según Súper, siguen unas pautas que responden a las etapas por las que transcurre la vida de la persona en un proceso secuencial y cíclico: El desarrollo vocacional, y son el resultado de distintos determinantes como psicológicos y socioeconómicos, que interactúan como el autoconcepto, la madurez vocacional y la carrera profesional.

2.2.11. El enfoque de Aprendizaje Social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979)

El enfoque de Aprendizaje Social de A. Bandura (1977) resulta de la interacción recíproca entre la persona y el ambiente y que parte de los siguientes principios:

- ✓ El ser humano es un organismo que puede controlar, interpretar y orientar todo lo que le rodea.
- ✓ En el ser humano, el condicionamiento está cognitivamente mediatizado. El individuo puede aprender a interpretar experiencias y ser responsable de su propia acción.
- ✓ Este enfoque requiere una modificación del concepto de refuerzo, que hará posible la predicción de unas decisiones adecuadas. A través de los aprendizajes vicarios, se generan y desarrollan fuentes de refuerzo externas o internas.
- ✓ Una toma de decisión efectiva dependerá bastante de la oportunidad y la destreza que un individuo tiene, en adecuar sus modelos de autorrefuerzo interno con los de su ambiente.
- ✓ Es importante que los individuos comprendan cuáles son los determinantes que influyen en sus modelos de elección y la posibilidad de incrementar el rango de las alternativas posibles.
- ✓ El aprendizaje social define la libertad como la posibilidad real de alternativas y el derecho a ejercerlas. Esta será mayor o menor en la medida en que el individuo sea dotado de competencias que le permitan discriminar la realidad que le rodea.

Desde el planteamiento del aprendizaje social, Krumboltz (1979) da el siguiente paso y desarrolla un nuevo enfoque para la toma de decisiones, donde las conductas, actitudes, intereses y valores se adquieren y modifican de forma continua y debido a las experiencias de aprendizaje. Krumboltz pretende un enfoque comprensivo que pueda integrar la información presente de los diferentes planteamientos, que sea predictivo y que proporcione ayuda práctica a los educadores y orientadores. Por eso, este enfoque se incluye en los enfoques denominados integrales.

Este enfoque identifica cuatro categorías de aspectos que influyen en toma de decisiones:

1. Los componentes genéticos y habilidades especiales: el individuo nace con una carga genética y la interacción de lo genético con el ambiente, desarrolla una serie de habilidades.
2. Condiciones y acontecimientos ambientales, éstos se deben a la acción humana o bien a las fuerzas naturales.
3. Experiencias de aprendizaje de tipo instrumental (el individuo actúa sobre el medio para producir ciertas consecuencias) y de tipo asociativo o vicario (el individuo aprende observando modelos reales o ficticios).
4. Destrezas para afrontar la tarea, es decir, los procedimientos que un individuo pone en funcionamiento para afrontar una situación determinada:
 - a) Reconocer una situación importante de decisión.
 - b) Definir el problema de decisión de una forma adecuada y realista.
 - c) Examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas.
 - d) Generar una excesiva variedad de alternativas.
 - e) Buscar la información necesaria para cada alternativa.
 - f) Determinar qué fuentes de información son fiables y realistas.
 - g) Organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisión.

Las destrezas decisorias se aprenden a través de experiencias de aprendizaje tanto instrumental como asociativo. La naturaleza de estas destrezas depende de la secuencia de sus aprendizajes anteriores, incluyendo los aspectos genéticos y condiciones ambientales que influyen en esas experiencias (Krumboltz y Hamel, 1977).

El enfoque de Krumboltz se basa en diecinueve proposiciones que se agrupan en tres áreas relacionadas con, primero, los factores que influyen en las preferencias (fijación de preferencia); segundo los factores que influyen en las destrezas de toma de decisiones de la carrera (las tomas de decisiones educativas y ocupacionales); por

ultimo y tercero, los factores que influyen en las conductas de entrada a las alternativas u ocupaciones (la entrada a una opción de formación o de trabajo). No cabe duda, que la validez de este enfoque dependerá del apoyo o rechazo de dichas proposiciones.

En cuanto a las aportaciones de este planteamiento, se ha de indicar que son novedosas y significativas. Por ejemplo este enfoque toma protagonismo dentro del planteamiento conductual-cognitivo de la Orientación Vocacional (Rivas, 1995) y más actualmente en el Cognitivo-conductual (Martínez, 2006). Es un enfoque que aglutina todos los ingredientes para convertirse en un modelo integrador de la elección vocacional y de la intervención orientadora en el marco educativo. Así por ejemplo, se concibe la toma de decisiones como un proceso comprensivo a lo largo de la vida del individuo que se verá influido por determinantes psicológicos, sociales y económicos; puede explicarnos qué experiencias contribuyen al desarrollo vocacional, cómo la situación cultural y ambiental influyen en estas experiencias de aprendizaje y cómo se desarrolla la toma de decisiones. A su vez, este enfoque ve al individuo como una persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones. Dicho proceso se puede iniciar muy temprano en el ámbito escolar con la utilización de juegos y simulaciones como técnicas de entrenamiento eficaces.

Este autor propone un enfoque de toma de decisiones denominado DECIDES con las siguientes tareas: 1) Definir el problema; 2) Establecer un plan de acción; 3) Clarificar los valores; 4) Identificar alternativas; 5) Descubrir posibles resultados; 6) Eliminar alternativas y 7) Comenzar la acción, que se adecua a cualquier situación de toma de decisiones. (Figura 4).

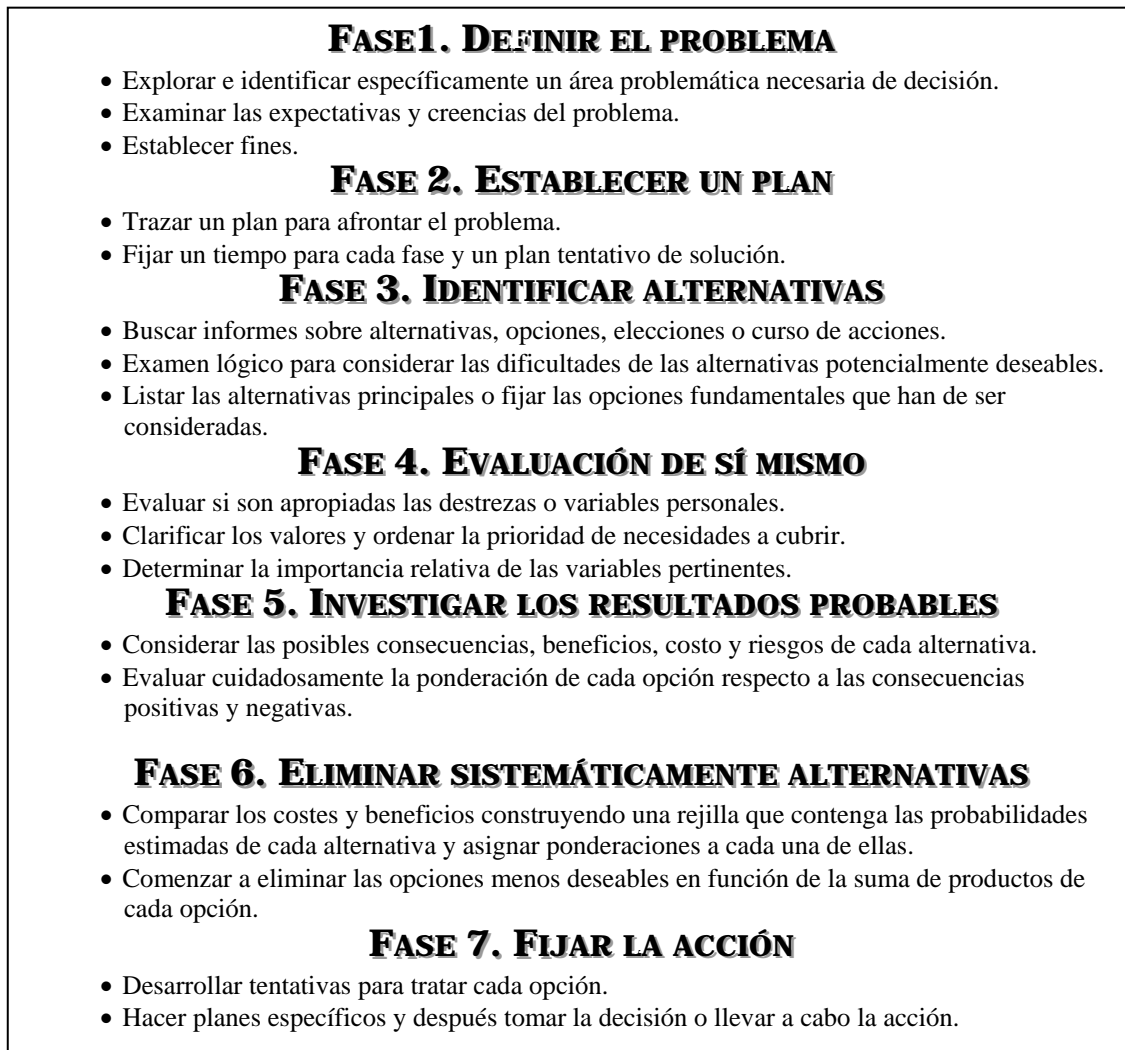


Figura 4. Fases del Enfoque de decisión vocacional según Krumboltz. Adaptación de F. Rivas, 1988: 237.

Una de las limitaciones de este enfoque es que se centra en exclusividad en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. Sin embargo, no afronta la dimensión actitudinal y motivadora que también tiene cualquier toma de decisiones.

A pesar de ser éste un enfoque relativamente nuevo y, por tanto, falto de apoyo empírico en algunas de sus proposiciones, ha experimentado un buen número de investigaciones aunque insuficientes para validar de forma definitiva este modelo. La mayoría de estos trabajos son recogidos por Mitchell (1979); Krumboltz y Rude (1981) y Mitchell y Krumboltz (1984) entre otros. Éstos se podrían agrupar en tres grandes campos:

1. Aquellas investigaciones que hacen referencia a las generalizaciones de la autoobservación acerca de las preferencias vocacionales, que confirman las hipótesis planteadas.

2. Los que se centran en el desarrollo de destrezas para afrontar la tarea aunque, como señalan Brown y Broods (1984), hay una serie de destrezas que necesitan una mayor investigación (habilidad para examinarla y valorarla, etc.).
3. Los estudios conducentes a comprobar los efectos del entrenamiento en la toma de decisiones. En nuestro país, cabe destacar los estudios efectuados por Álvarez (1991a) y Rodríguez Moreno (1992) sobre los efectos de entrenamiento en el proceso de la toma de decisiones.

Mitchell (1979) insiste en la necesidad de investigar más y probar hipótesis adicionales, sobre todo de aquellas proposiciones sobre las que se dispone todavía de poca evidencia empírica. Las investigaciones futuras habrán de centrarse en aquellas proposiciones que hasta ahora no han podido ser contrastadas empíricamente. Si esto se consigue, estaremos delante de un enfoque enormemente sugerente para la intervención orientadora en el ámbito educativo, con todos los elementos para clarificar y afrontar el proceso de la toma de decisión desde su dimensión cognitiva, considerando al individuo como elemento activo, dotado de las competencias necesarias y teniendo en cuenta los determinantes personales, sociales y económicos. Su deficiencia, ya lo hemos indicado, es que no consideran la dimensión actitudinal y motivadora.

Desde este enfoque, Krumboltz plantea la posibilidad del aprendizaje de **las preferencias** de una persona por medio de las experiencias a las que se enfrenta, influyendo en estas, la genética y el ambiente que le rodea. Dicho aprendizaje se aceleraría desde la escuela a una edad muy temprana por medio de juegos y simulaciones como técnicas de entrenamiento.

2.2.12. El enfoque de Asesoramiento vocacional de F. Rivas. (1995, 2003).

El enfoque de asesoramiento vocacional también denominado Conductual / Cognitivo (CC) de Rivas (1995, 2003) es, en estos momentos, el planteamiento más actual y aceptado en la Orientación Vocacional, aunque en nuestro país, todavía no es suficientemente conocido. Integra aspectos metodológicos, objetivos del neoconductismo, la intencionalidad, reflexión y tratamiento de la información subjetiva propias del Cognitivismo que enfatiza la construcción y representación personal del problema vocacional, así como la activación de procesos psicológicos internos que se explican desde la teoría de la actividad psicológica y con el conocimiento del entorno como aspectos esenciales del comportamiento, que llevan a la toma de decisiones responsables. A pesar del nombre, con que se conoce a este enfoque, ninguna de las

posiciones teóricas que le dan nombre se han ocupado de la conducta vocacional como tal, lo que llegan son reformulaciones aplicadas a la relación de ayuda, por un lado del neoconductismo con técnicas para la reducción de la ansiedad “*a través de aprendizaje eficaces para la solución de problemas vocacionales*” , “*el tratamiento objetivo de los datos*” (Rivas, 1988,p.185), “*Las aplicaciones del aprendizaje social*” a través de Krumboltz y Becker-Haven (1973,p 240) y Krumboltz y Hamel (1977); y por parte del Cognitivism: la insistencia de los procesos, la intencionalidad o propositividad de la conducta que utilizándose en áreas de intervención clínica (Mahoney, 1977; Michelbaum, 1977) son recogidas por Dixon y Glover (1984) para la solución de problemas y que para Rivas (2003) son trasladables al problema vocacional individual, y por tanto al asesoramiento vocacional de este enfoque conductual cognitivo (Rivas, 1988).

Para este enfoque de forma global, el asesoramiento es un proceso de explanación y clarificación del problema, especificando las metas, asunción de responsabilidades, aprendizaje de nuevas destrezas y determinación de los límites de acción, procesos todos ellos conducentes a lograr la mayor claridad posible, para la solución eficaz y personalmente satisfactoria del problema. Este enfoque, integra aspectos de teorías psicológicas diferentes: metodológicos y de resolución del neoconductismo como la elaboración personal del problema y de la teoría de la actividad psicológica en el plano individual de activación de procesos internos.

Se define el **Asesoramiento Vocacional** en este prisma como el proceso estructurado de ayuda técnica solicitado por una persona que está en situación de incertidumbre, con el fin de tratar de alcanzar el mejor desarrollo (de futuro) personal y profesional posible en un medio sociocultural determinado, movilizand acciones e informaciones significativas a su problemática, mediante la facilitación o clarificación de cuanta información relevante a su caso sea precisa, para que, mediante el conocimiento oportuno de sus propias experiencias y posibilidades de éxito y del contraste con referentes relevantes del mundo vocacional, pueda evaluar su situación vocacional y llegar a tomar decisiones eficaces, realistas y maduras.

Se pueden extraer las siguientes notas (Rivas, 1988, 1995, 2003):

- ☞ Existe una persona concreta que se plantea un problema de decisión entre alternativas.
- ☞ El sujeto es libre de solicitar ayuda.

- ☞ Es un proceso estructurado y dirigido por profesionales expertos, o por materiales y medios que hacen ese papel.
- ☞ Parte y se centra en la definición del estado o situación problemática del sujeto.
- ☞ El contenido de la intervención es la conducta vocacional
- ☞ Se producen evaluaciones de competencia respecto a referentes que están bien identificados.
- ☞ La toma de decisiones se concreta en la elección vocacional que es el punto final y fundamental del asesoramiento. El proceso de elección, se resuelve finalmente en la elección de opciones, a través de procesos complejos en los que la toma de decisiones, madura.
- ☞ Las responsabilidades en el proceso de asesoramiento están claramente diferenciadas, corresponde al Asesor y Sujeto.

El contenido del asesoramiento en este enfoque es la conducta vocacional organizada en Fases Vocacionales, y con la finalidad en la Toma de decisiones respecto a Patrones de Grupos Vocacionales en que se concreta la elección, que implica un planteamiento instruccional, que permite tratar el asesoramiento como un proceso de autoayuda, en el que el sujeto va resolviendo con los medios adecuados y mediante procesos de Enseñanza / aprendizaje. Este enfoque es la fundamentación en la que se apoyan los Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional.

Rivas (2003) entiende que el contar con las formulaciones metodológicas que hunden sus raíces en el neoconductismo y en elementos teóricos de la psicología cognitiva supone un sólido soporte para este enfoque. Y como proceso psicológico individual que se resuelve en un medio sociocultural determinado, el asesoramiento es una actividad interna que el sujeto moviliza en el intento sucesivo de resolver los problemas que en su ciclo vital y profesional, el contexto le propone o permite plantear. En las dos últimas décadas van cobrando peso diferentes aspectos de teorías psicológicas que encuentran alguna aplicación y utilidad en el asesoramiento. Es el caso del constructivismo vocacional, especialmente desde alguno de los supuestos de la teoría de constructos personales (TPC), de la representación social de la psicología social francesa o el planteamiento holístico y dinámico que la teoría de la actividad de la escuela rusa hace para explicar los procesos psicológicos internos, que rigen la conducta dirigida a metas conscientemente perseguidas. La referencia a la actividad psicológica,

hunde sus raíces en la psicología europea con Leontiev (1981) conocida como la teoría de la actividad de inspiración vygotskiana, que Cole y Engestrom (1996) utilizan en la psicología de la educación tal como aparece y recoge Bellany (1991). El esquema triangular muestra las interacciones que se dan entre los diferentes componentes de la actividad mental que se manifiestan en la solución de problemas, que el sujeto enfrenta en su ambiente. En definitiva, todo el asesoramiento resulta integrado en un amplio proceso interno de resolución de problemas y de toma de decisiones.

Para Rivas y desde su enfoque de asesoramiento vocacional, **las Preferencias** son el grado de atracción o gusto de la persona por las distintas profesiones. Las respuestas afectivas que da una persona a estímulos ocupacionalmente relevantes que se basan en los deseos sobre estímulos vocacionales percibidos que permite predecir su conducta vocacional futura. La expresión muda del “Querer Ser”, reflejan características de la personalidad y una fuente motivacional y engloban en su simplicidad expresiva un conjunto de aspectos vocacionales de primer orden: intereses, autoevaluación, aspiraciones, autoconocimiento, etc. Las preferencias se manifiestan en su cambio o relativa permanencia, hasta que mediando un conjunto extenso de experiencias (edad, educación, desempeño profesional, etc.), se estabilizan a partir de un determinado período (la adolescencia), y acompañan el desarrollo vocacional de manera estable hasta la jubilación.

2.2.13. El Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006).

En la actualidad, los autores siguen profundizando en los enfoques de la orientación vocacional, entre los más actuales nos encontramos con el Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006). Esta autora basa su enfoque en Vigotski (1987) que explica la formación y desarrollo de la personalidad a partir del concepto “*situación social del desarrollo*”, la combinación especial de procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que condicionan el desarrollo psíquico. Plantea el desarrollo profesional como la expresión del desarrollo humano susceptible de ser potenciado en los contextos sociales en que transcurre la vida de la persona; y el desarrollo para la carrera como un conjunto de experiencias orientadoras a través de las cuáles la persona aprende, que se desarrollan integradas en el marco curricular de la escuela y que preparan para el curso o progresión vocacional de una persona a lo largo de su vida, concibiendo la orientación profesional esta autora como un proceso de elección, formación y desempeño profesional.

Según esta autora, la corriente psicológica del enfoque histórico-conductual iniciada por Vigotski (1987), nos permite comprender como la psiquis humana, siendo objetiva por su origen, toda vez que lo psíquico es el resultado de la representación del mundo en la conciencia del hombre a través de imágenes, tiene al mismo tiempo una naturaleza objetivo-sujetiva, manifiesta un carácter activo y autónomo en la regulación de la actuación y está determinada histórico-socialmente en su origen y desarrollo. Para González Maura, este enfoque le permite centrar la atención, planteando **las preferencias** como complejos procesos psicológicos que integran lo consciente y lo inconsciente, lo cognitivo y lo afectivo en formaciones dinámicas de la personalidad construidas por la persona en su interacción con el contexto histórico-social en el que vive, como determinantes del desarrollo profesional a lo largo de su vida.

Los diferentes enfoques no difieren sustancialmente, lo que ocurre es que cada enfoque pone el énfasis en aspectos concretos. Así por ejemplo, Katz hizo hincapié en el rol de los valores más que en las alternativa, Hilton se centró en los planes asociados a un rol ocupacional, Tiedeman y O'Hara se basaron en el campo psicológico, especialmente en el método cognitivo de diferenciación e integración, y Gelatt combinó un sistema predictivo con un sistema de valores y criterio de decisión.

Los diferentes autores, coinciden en afirmar que los enfoques decisorios son perfectamente aplicables a cualquier tipo de decisión, puesto que proporcionan un sistema general que puede ser extrapolable a cualquier situación de toma de decisiones. Incluso las decisiones muestran características similares en su proceso de aprendizaje. En general, se considera la toma de decisiones como un proceso de tipo actitudinal y cognitivo que va a implicar un aprendizaje de clarificación de alternativas, valores, resultados que es importante que el sujeto conozca y se ejercite en ello. Cualquiera de estos enfoques, además de lo explicado, encaja perfectamente en las teorías de desarrollo vocacional y son de gran utilidad para descubrir y predecir cuál será la opción, es decir la elección más idónea. Actualmente, y tal como se ha dicho ya, la mayoría permiten la información asistida por ordenador que les hacen ser más autónomos y más flexibles en el proceso.

No cabe duda, que en estos últimos años se ha prestado una mayor atención a los enfoques de toma de decisiones para el desarrollo de la Carrera, convirtiéndose en una herramienta válida al servicio del tutor-orientador y del sujeto que les ha ayudado a afrontar el proceso de su toma de decisiones. Una vez que el sujeto identificó el problema y su estilo a la hora de tomar decisiones, éste puede optar por aquel enfoque que considere más adecuado.

Se han realizado un gran número de investigaciones, Sweet, 1975; Castaño, López Navarro y Domínguez, 1979; Jin, 1986; Yu y Alvi, 1996; Fernández Eire, 1998; Martínez Vicente y Valls, 1999, 2001; Soh y Leona, 2001; Martínez Vicente, Valls y Álvarez (2003) y Martínez (2006) centradas en los distintos enfoques de Gelatt, Katz, Hilton, Holland, Krumboltz y demas. La mayoría de estos estudios coinciden en afirmar que todavía no hay suficiente evidencia sobre cómo se desarrollan ciertos valores y alternativas, ahora bien, hemos de admitir que estos modelos han contribuido a desarrollar otros modelos que permiten afrontar cualquier tipo de decisión o resolución de problemas. No obstante, Brown y Brooks (1984) proponen que las investigaciones futuras deberían centrarse en explicar más operativamente cómo una persona maneja las etapas de toma de decisiones.

CAPITULO 3.- MODELOS Y TEORIAS DE
ORIENTACION VOCACIONAL.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. Los Modelos y teorías de orientación vocacional.

3.1. Modelos o teorías versus enfoques.....	
3.2. Introducción a la teoría o modelos de orientación vocacional.....	
3.3. Teorías o modelos, características y componentes filosóficos.....	
3.4. Clasificación de los modelos y las teorías de orientación vocacional.	
3.5. Modelos y teorías de orientación vocacional.....	
3.5.1. Modelos no Psicológicos.....	
3.5.1.1. Teoría del azar, accidente o factores casuales o fortuitos.....	
3.5.1.2. Teoría económica de la oferta y demanda.....	
3.5.1.3. Teoría sociológica o cultural.....	
3.5.2. Modelos Psicológicos.....	
3.5.2.1. Teoría de Rasgos y factores.....	
3.5.2.2. Teoría Psicodinámica.....	
3.5.2.2.1. Teoría psicoanalítica.....	
3.5.2.2.2. Teoría de las necesidades.....	
3.5.2.2.3. Teoría del Concepto de sí mismo, Autoconcepto.....	
3.5.2.3. Teorías Evolutivas o de Desarrollo.....	
3.5.2.4. Teoría de Toma de decisiones.....	
3.5.2.4.1. Descriptivas.....	
3.5.2.4.2. Prescriptivas.....	
3.5.3. Modelos Integrales, Comprensivos, Globales, Eclécticos o Enfoques de la orientación vocacional	

En este capítulo número 3 se van a explicar los modelos y las teorías de la orientación vocacional para posteriormente, en el siguiente capítulo, afrontar los enfoques de la misma. La causa de esta separación de términos es debida a que nosotros entendemos que los modelos y teorías suponen la fundamentación teórica de la orientación vocacional, sus principios y supuestos, en los que los distintos orientador@s se basan a la hora de su práctica profesional, mientras que los enfoques serían, partiendo de las definiciones de Rivas, la intervención orientadora, el nivel de explicación y concreción de dichos modelos y teorías, supondrían el intermedio entre la teoría y la práctica, la aplicación del nivel teórico a las distintas realidades, correspondiendo con los diseños o programas de intervención. En este capítulo nuestra intención no es citar todos los modelos y teorías existentes sino reflejar aquellas que han sido importantes y relevantes en la orientación vocacional.

3. 1. MODELOS O TEORÍAS VERSUS ENFOQUES

Si acudimos a la Real Académica de la Lengua Española (2001) se define *teoría* como “las hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda la ciencia o a parte de ella”, *modelo* como “el esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento” y *Enfoque* como “el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. Y en el mundo científico se llama *teoría* a un modelo para el entendimiento de un conjunto de hechos empíricos. Llevado a nuestro campo vocacional, según Álvarez (1995) las teorías y los enfoques ayudan al profesional y proporcionan una base para dirigirse en la investigación, así como calidad de su proceso y eficacia. En el proceso de desarrollo de los diferentes planteamientos teóricos de la Orientación Vocacional, algunos autores se han decantado por el término teoría (Tolbert, 1981; Castaño, 1983; Osipow, 1986), y otros por el de enfoque (Crites, 1974, 1981; Brown y Brooks, 1984; Súper, 1988; Álvarez, 1995; Rivas, 1988b, 2003). En este caso Álvarez (1995) escribe “una gran mayoría de autores consideran enfoque la denominación más apropiada”. Hemos de entender que muchas de estas opciones de la elección y preferencia vocacional no reúnen todos los requisitos para ser una teoría en toda su acepción, debido a que muchas proceden de otros campos y han sido extrapoladas al ámbito vocacional. En este sentido, queda mucho camino por recorrer hasta llegar a una teoría globalizadora e integral que asuma la fundamentación teórica

de la intervención en orientación. Aun así hemos de reconocer como apunta Álvarez (1995) que siempre debe existir una base teórica formal detrás de cualquier tipo de intervención orientadora y que este modelo o teoría presenta una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores, así como la teoría para la intervención.

3.2. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA O MODELOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

La actual situación epistemológica de la orientación vocacional se traduce según Rivas (2003) en que no se dispone todavía de teorías vocacionales, y en su lugar, este autor cree que el concepto de enfoque de asesoramiento permite tratar la vinculación entre la fundamentación teórica y la tecnológica o aplicada de manera adecuada. Álvarez (1995) considera que en la orientación vocacional se ha producido el desarrollo institucional de la orientación, a la vez que se han ido configurando sus bases teóricas a través de una serie de formulaciones más o menos coherentes que han tratado de explicar determinados constructos hipotéticos sobre el comportamiento vocacional y su repercusión en la intervención orientadora. Así, aunque la Orientación Vocacional surgió de la práctica, pronto se comenzó a ver la importancia de una buena fundamentación teórica en la acción orientadora. No obstante, esa relación entre los planteamientos teóricos y la práctica no ha sido tan estrecha como cabía esperar, es decir, a la hora de relacionar los principios o supuestos teóricos de los diferentes modelos con la intervención orientadora, el nivel de explicación y de concreción de éstos es poco significativo. Este estado de cosas ha producido en el orientador, cierta indiferencia hacia los modelos y teorías al considerar su escasa aplicabilidad y su bajo nivel de concreción, salvo algunos modelos, como tendremos ocasión de comprobar en el desarrollo de este capítulo. A pesar de estas limitaciones, cualquier intervención orientadora lleva implícita una serie de planteamientos teóricos que pueden pertenecer a una o varias teorías y modelos. Incluso aquellos orientadores que no confían en la teoría a la hora de enfrentarse a la práctica profesional, suelen adoptar los supuestos teóricos que mejor se adecuen a esa práctica diaria.

Para la mayoría de los autores las teorías y modelos, a pesar de sus limitaciones, proporcionan una ayuda, al servir de marco de referencia que facilitan la comprensión y explicación racional de algunas de las soluciones reales con las que se enfrenta el orientador en su acción orientadora.

3.3. TEORÍAS O MODELOS, CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES FILOSÓFICOS

Para comenzar con las teorías o modelos empezaremos por enumerar una serie de características que debe reunir toda teoría o modelo según los distintos teóricos han destacado. Concretamente, Patterson (1978) señala los siguientes criterios:

- a) *Significación*. Una teoría o modelo debe tener una cierta relevancia para la vida y conducta del individuo.
- b) *Precisión y Claridad*. Debe ser comprensible, ha de tener una buena consistencia interna y estar libre de ambigüedades.
- c) *Parsimonia o sencillez*. Ha de tener un mínimo de complejidad y estar basada en unos supuestos, pero a su vez, ha de ser sencilla en la aplicación.
- d) *Comprensión*. Ha de ser completa, cubriendo diferentes aspectos e incluyendo toda la información que se dispone en su campo.
- e) *Eficacia u operacionalidad*. Debe ser reducida a procesos de verificación de sus proposiciones o predicciones.
- f) *Validez empírica o verificabilidad*. Ha de estar apoyada en la experiencia y en la investigación requerida para la verificación de sus predicciones.
- g) *Fecundidad*. La capacidad para suscitar nuevas predicciones que puedan ser verificadas y así orientar el desarrollo de nuevos conocimientos.

Pocas son las teorías que cumplen estos criterios, hemos de admitir que muchos de los modelos se encuentran en una situación de comprobación de sus supuestos y, por consiguiente, están en un estado inicial de experimentación. No obstante, algunas de las teorías de Orientación Vocacional, disponen de los supuestos teóricos y de la estructura necesaria para ser consideradas como teorías.

Aunque en estos momentos, no podemos afirmar que haya una teoría totalmente predominante sobre las demás, ya que existe un cierto relativismo y se puede confirmar que la adscripción a una sola teoría no lleva consigo una mayor eficacia en la actuación orientadora (Brammer, 1973). Sí podemos afirmar que disponemos de una serie de teorías o modelos más globales y comprensivos que los demás, porque sus supuestos están confirmados en la práctica y porque su nivel de concreción y explicación en las situaciones reales es bastante elevado, planteando incluso modelos y estrategias de intervención vocacional/profesional.

Mientras no lleguemos a una serie de teorías o modelos comprensivos e integrales, lo más adecuado es poner en contacto al orientador en formación con todos aquellos modelos que están relacionados con la elección y formación de su propia filosofía orientadora, mostrando una actitud de relativa neutralidad y objetividad ante el tema.

La mayoría de los modelos han partido para la formulación de sus planteamientos teóricos, de unos supuestos teórico-filosóficos de la orientación. Sólo a partir de estas reflexiones filosóficas, se pueden plantear, de forma coherente, los supuestos básicos de la intervención. En este sentido, Lee (1983) esquematiza la relación entre los presupuestos filosóficos de los que parte una determinada teoría y los componentes teóricos de la intervención orientadora. Planteando este autor cuatro componentes filosóficos de forma interrelacionada:

- a) *Metafísico*, que indaga sobre cuestiones relacionadas con la estructura de la realidad y la estructura del ser.
- b) *Epistemológico*, el componente metafísico nos lleva a preguntarnos sobre cómo se adquiere el conocimiento, los criterios de verdad para descubrir qué conocimientos son verdaderos.
- c) *Antropológico*, al mismo tiempo, toda teoría parte de supuestos sobre la naturaleza del hombre (potencialidades, naturaleza, motivaciones y responsabilidades), como consecuencia de los componentes metafísicos y epistemológicos, influyendo en el rol del orientador y en el proceso de la intervención.
- d) *Axiológico*, éste se ve influido e influye a su vez en los componentes epistemológicos y antropológicos, intentando dar respuesta a cuestiones como qué es lo que se valora y cómo debería ser la persona, etc, aspectos que serán los que marquen las metas y objetivos de la intervención.

Siendo estos componentes filosóficos los que determinan los componentes teóricos que subyacen en toda intervención orientadora, encontramos que:

- a) El proceso de la intervención y el rol del orientador se verán influenciados por los supuestos antropológicos y metafísicos de los que surge la teoría;
- b) Las metas y objetivos de la intervención como producto de la interacción orientador-orientado estarán supeditadas a las posturas axiológicas que se adopten;

c) La evaluación y la investigación del proceso nos permitirán constatar si se han conseguido los objetivos propuestos del proceso orientador y verificar en la práctica la teoría (dependencia de las concepciones metafísicas y epistemológicas).

Podemos afirmar con Álvarez (1995) que detrás de cualquier tipo de intervención orientadora subyace una teoría formal, informal o bien implícita. Cada una de estas teorías presenta una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores, así como de los componentes teóricos de dicha intervención. La diferenciación de los modelos de orientación parte de las distintas respuestas que dan a los aspectos filosóficos en que se apoyan y éstos, influirán en los planteamientos teóricos y en las estrategias y técnicas a utilizar en la intervención orientadora. Cuanto mayor sea la integración e interrelación entre las componentes filosóficas y los supuestos teóricos de la intervención, mayor será la coherencia del modelo de la orientación.

3.4. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS Y TEORÍAS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En cuanto a la clasificación de los modelos de la Orientación Vocacional, se han llevado a cabo diferentes por parte de autores como: Crites, 1974; Tolbert, 1981; Castaño, 1983; Brown y Broods, 1984; Osipow, 1986; Rivas, 1988, 1995, 2003 y Martínez, 2006. Rivas (1995) a la pregunta de cuántos modelos hay, contesta seis, que ordenados temporalmente serían: Teoría del rasgo, Psicodinámico, Rogeriano, Evolutivo, Conductual/Cognitivo y Psicosocial. Este último, recoge realizaciones y tendencias ya asumidas en otros modelos en especial cognitivo y conductual, resaltando el énfasis que da a la dimensión social de la conducta vocacional e insistiendo en la necesidad de ajuste de la persona a la realidad social. Por lo que Rivas, en 2003, reduce a 4 los modelos de los que surgen los enfoques en la práctica de la orientación vocacional que son: la Teoría del rasgo y los modelos Psicodinámico, Evolutivo y el Conductual/Cognitivo, al incluir el Psicosocial en el Conductual/Cognitivo y unificarse en la práctica, según Rivas (2003), los modelos Psicodinámico y Rogeriano. Martínez (2006) apunta que en estos momentos en el modelo conductual/cognitivo, lo cognitivo le está ganando terreno a lo conductual, debido a las distintas realizaciones que se están llevando a cabo como su tesis doctoral, por lo que se podría definir sin ser un nuevo enfoque como Cognitivo/Conductual. Rodríguez Moreno (1991) clasifica las teorías en teorías procesuales, evolutivas, de la personalidad, del azar y las teorías complejas o eclécticas. De León, Rodríguez y Ortega (2006) sintetiza las teorías en A/ determinantes fuera del control del individuo (teorías del azar), B/ en el ambiente (teorías sociales), C/ en el individuo (teorías psicológicas) y D/ en la economía (teorías económicas).

La clasificación de los modelos o teorías que nos parece relevante es la siguiente a exponer, basada en las clasificaciones de Crites (1974), Rivas (1995, 2003) y Álvarez (1995). Para reunir la información relevante de cada uno de los modelos, estos autores han tenido en cuenta en su análisis y evaluación: los presupuestos básicos; las nuevas aportaciones para la práctica del desarrollo vocacional y las investigaciones, es decir, el nivel de contrastación empírica. Consideramos esta clasificación integradora y está constituida por los siguientes modelos y teorías:

A. Modelos no Psicológicos:

- Teoría del azar, Accidente o factores casuales y fortuitos
- Teoría económica de la oferta y demanda,
- Teoría sociológica o cultural,

B. Modelos Psicológicos:

- ☞ Teoría de Rasgos y factores.
- ☞ Teoría Psicodinámica, que incluye:
 - ✓ Teoría Psicoanalítica.
 - ✓ Teoría de las necesidades.
 - ✓ Teoría del Concepto de sí mismo.
- ☞ Teorías Evolutivas o de Desarrollo
- ☞ Teoría de la Toma de decisiones, basadas en el aprendizaje social que incluye:
 - ✓ Descriptivas.
 - ✓ Prescriptivas.

C. Modelos Integrales, Comprensivos, Globales, Eclécticos o Enfoques de la orientación vocacional.

Para Rodríguez Moreno (1991) las teorías complejas o eclécticas son aquellas en las que la elección queda sujeta a cambios según varíen las necesidades personales y la

información ocupacional. Donde existe una interacción total entre el medio y la persona y viceversa. Estos modelos son los que incluyen distintos planteamientos de otros modelos puros, especificados en los psicológicos y no psicológicos. Por este motivo y porque consideran, como apunta Álvarez (1995) el desarrollo vocacional como un proceso complejo, multifactorial y multidimensional, que debe ser trabajado de forma integral teniendo en cuanto la diversidad de determinantes que lo forman, que incluyen desde el aprendizaje social, la madurez vocacional, las etapas de desarrollo, los modelos de carrera, la educación para la carrera y en general, todo el proceso de desarrollo y desenvolvimiento vocacional. Los consideramos enfoques de la orientación vocacional y como tal los trataremos en el siguiente capítulo nº 4. Ya que serían modelos tecnológicos o prácticos y, como anteriormente apuntamos, el enfoque para nosotros sería el intermedio entre la teoría y la práctica.

3.5. MODELOS Y TEORIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

3.5.1. Modelos no psicológicos

Estos modelos, atribuyen las preferencias y la elección vocacional a factores externos al individuo, la elección se lleva a cabo por una serie de determinantes externos a él, que son difíciles de controlar. El individuo elige por el funcionamiento de algún sistema exterior (Fenomenología). Se pueden señalar tres tipos de modelos no psicológicos que se detallan a continuación.

3.5.1.1. Teoría del azar, accidente o factores casuales y fortuitos.

La base de esta teoría consiste, como apunta Álvarez (1995) en que la elección vocacional se debe al azar. Se llega a la elección sin un planteamiento previo, por puro accidente, que se produce como consecuencia de una serie de acontecimientos y circunstancias imprevisibles, Crites (1974) apunta que la persona no se propuso deliberadamente ingresar en su actual ocupación, o sea, que hubo una exposición no planificada a estímulos poderosos (Ginzberg y otros, 1951). Por ejemplo, guerras, enfermedad, depresión económica. Es cierto que algunos individuos a la hora de elegir una profesión, lo hacen a partir no de sus preferencias sino de una serie de circunstancias de tipo accidental y sobre las que apenas, se tiene control.

El estudio realizado por Miller y Form (1951) con jóvenes analizando las circunstancias de su elección vocacional, sostiene que el azar o experiencias casuales explican en la mayoría de las situaciones, el proceso que determina dicha elección. Otros autores como Crites (1974) y Álvarez (1995) se muestran menos drásticos, pero

son conscientes del papel que puede jugar este factor casual en la elección vocacional. Si este modelo se llevara a sus últimas consecuencias anularía todo modelo científico, aunque, hemos de ser conscientes que el factor casual o fortuito no se puede descartar absolutamente, puesto que, en algunas circunstancias, puede tener su influencia en la elección vocacional, de lo que se trataría es de controlarlo, intentando que su influencia fuera la menor posible.

3.5.1.2. Teoría Económica de la Ley de la oferta y la demanda.

Esta teoría nos refiere según Crites (1974) a la distribución de los individuos de acuerdo al auge que las ocupaciones demanden. El individuo elige la ocupación que piensa le trae más ventajas. Según Clark (1931) esto es un problema, primero porque el individuo no está bien informado sobre las posibilidades que tiene, y segundo porque, una carrera donde gana más, es más costosa económicamente en su preparación (instrucción de nivel superior). Según Álvarez (1995) se basa en que el individuo, dentro de una total libertad, elige la vocación que le reportará mayores ventajas económicas. Las personas basan sus decisiones en términos de ganancias económicas por lo que la intervención orientadora consistirá en facilitar información sobre las condiciones del mercado laboral. En este caso, se cuestiona la plena libertad, debido a que la elección está determinada por la oferta y la demanda en el mercado de trabajo, por el conocimiento que se tiene de las ocupaciones y por el coste de la formación (capacitación educativa), requisito para acceder a las ocupaciones que le interesan. Entonces podríamos hablar de preferencias económicas, y destacar dos aspectos considerados básicos en esta teoría, primero el capital humano que se refiere al estudio de los determinantes del nivel de ingresos y su relación con el nivel educativo y la propia demanda de educación, y segundo la utilidad que el individuo pretende obtener en su ocupación (coste-beneficio).

Se puede concluir como Clark (1981) y Álvarez (1995) que el factor económico, no puede explicar por sí solo todos los determinantes que influyen en la decisión vocacional, pero sí que puede ser una potente preferencia que incida en la elección vocacional, sobretudo para la población masculina (Cepero, 2003). Castaño (1983) ha podido comprobar también que en los niveles más bajos de jerarquía profesional predomina la motivación económica como determinante básico y en los niveles superiores, se mueven por motivaciones menos materialistas.

3.5.1.3. Teoría Sociológica o cultural.

Esta teoría sociológica o también llamada teoría cultural, se basa en que la

influencia que recibe la persona de la cultura y de la sociedad en la que vive marca sus preferencias y su elección vocacional, influidas por una serie de sistemas y subsistemas dentro del entramado social que, a su vez, incluye la influencia de la cultura y subculturas de la comunidad en que vive y de aquellos componentes que la conforman comunidad como el lugar geográfico, la familia, los iguales y la escuela. Sus estudiosos, como apunta Álvarez (1995), señalan cinco niveles sociales que, en distinto grado y de forma diferente, influyen en la elección vocacional: la cultura, la subcultura, la comunidad, la escuela y la familia, destacando estos dos últimos, la escuela y la familia, como factores sociales o determinantes contextuales muy influyentes en la elección vocacional. Crites (1974) prioriza la familia sobre la escuela puntualizando que ambos son los dos agentes más importantes de socialización y de vocacionalización. McGuire y Blocksma (1953) explican la fuerza de la comunidad sobre la persona, de los grupos de pares y de las realidades en las que se encuentran.

Una de las contribuciones de esta teoría en el desarrollo vocacional, es el hecho de tener que incluir en los programas de intervención una serie de estrategias dirigidas a la clarificación y comprensión de las influencias socio-culturales que rodean las decisiones del individuo. Debido a la influencia que éstas tienen como determinante contextual muy significativo en los planes vocacionales del individuo añadiendo a estas también la clase social (Álvarez, 1995; Rivas 1976, 1995). Otras aportaciones de la teoría sociológica a la elección vocacional según Rivas (1976) son:

- 1) El sujeto está sometido a una serie de condicionantes sociales que son los que deciden en primer lugar las opciones profesionales del individuo;
- 2) La clase social limita no sólo el nivel de aspiraciones del individuo, sino también la posibilidad de realizar un tipo de elecciones adecuadas, apuntado también por Álvarez (1995) y Rivas (1995);
- 3) Algunos factores como el hogar, roles profesionales, medios de comunicación actúan como variables de presión sobre el individuo;
- 4) El factor económico del medio actúa como facilitador o no, según sea el signo del momento.

Estas teorías o modelos no psicológicos casual o fortuita, económica y sociológica por sí solas no explican todas las dimensiones de las preferencias y de la elección vocacional, porque falta todo lo que hace referencia a la dimensión personal del individuo. Un planteamiento distinto como apunta Álvarez (1995) podría conducir a un cierto reduccionismo a la hora de afrontar el proceso de elección o desarrollo

vocacional, pero tampoco se pueden obviar como determinantes contextuales que pueden incidir en el desenvolvimiento vocacional.

3.5.2. Modelos psicológicos.

Los modelos psicológicos se concentran en la persona, destacando las características o el funcionamiento y los aspectos internos que se producen en la persona como principales determinantes que explican las preferencias y la elección vocacional. Se incluyen en este modelo, un número de teorías más específicas que pueden agruparse en dos grupos diferenciados, el primero sería el formado por las teorías donde se plantea la elección vocacional como un acto puntual, que tiene lugar en un momento determinado, dentro de este se incluirían las teorías de Rasgos y Factores, las Psicodinámicas, que fundamenta el enfoque Tipológico de autores como Holland, por ejemplo; el segundo grupo que considera la elección vocacional como un proceso que tiene lugar a lo largo de una serie de etapas de desarrollo del individuo, incluye las teorías Evolutivas o de Desarrollo y las de Toma de Decisiones, encontrándose en la línea de estas los enfoques evolutivos como el de Ginzberg y Súper y de aprendizaje social como el de Krumboltz, respectivamente. A continuación señalemos algunos de los aspectos más relevantes de estas teorías.

3.5.2.1. Teoría de Rasgos y Factores

Esta teoría esta basada según Crites (1974) en la psicología de las diferencias individuales y el análisis de las ocupaciones. Destaca la relación entre las características personales del sujeto con su selección de una ocupación. Para Álvarez (1995) surge, en un momento de depresión económica en que gran número de hombres y mujeres se habían quedado sin trabajo y era necesario, un modelo que tratara de adecuar los rasgos personales del individuo con los requisitos de una nueva profesión. Por este motivo esta teoría se considera el primer modelo estructural de la elección vocacional. Sus planteamientos basados en Parsons (1909) son:

1. Cada individuo pertenece a un modelo único de rasgos estables que se pueden medir y cuantificar.
2. Cada ocupación tiene un modelo único de requerimientos de rasgos medibles que son necesarios para desempeñar una ocupación con éxito.
3. Es posible compaginar los rasgos individuales con los requisitos del trabajo, se trataría de adecuar los rasgos personales con las exigencias

de las ocupaciones.

4. Cuanta más adecuación se produzca entre los rasgos y los requisitos, más satisfacción tendrá ese individuo en la ocupación elegida.

Parsons (1909) sentó las bases de esta teoría de rasgos y factores, en un proceso de tres pasos: 1. Comprensión de si mismo, 2. Comprensión de las oportunidades laborales y 3. Relación de hechos del primero con el segundo. Como apunta Álvarez (1995) más recientemente fue Williamson (1965) quien la sistematizó, estructuró y consolidó definitivamente, impulsando como el elemento fundamental de asesoramiento, el diagnóstico, y distinguiendo cuatro categorías diagnósticas en aquellas personas que se enfrentan a su elección vocacional. La primera los que se sienten incapaces de llevar a cabo una elección, como segunda los que muestran cierta duda, y/o inseguridad a la hora de elegir, la tercera los que expresan poca prudencia a la hora de afrontar la elección vocacional y la última y cuarta los que presentan cierto desacuerdo y discrepancia entre las capacidades del sujeto y los requisitos del mundo laboral. Anteriormente, este mismo autor, Williamson (1939) en su obra *How to counsel students* había planteado una serie de fases en el proceso de diagnóstico, que repercutieron en la concepción del diagnóstico directivo, basado en los tests, en concreto diferenció 6 fases: 1/ Análisis (fase de recogida de información del sujeto); 2/ Síntesis (estructuración coherente de los datos); 3/ Diagnósis (revisión y contraste de esos datos); 4/ Prognosis (predicción); 5/ Orientación (ayuda al sujeto para que consiga su ajuste) y 6/ Seguimiento (continuar ayudando al sujeto en sus nuevas situaciones).

En esta teoría de rasgos y factores y durante todo este proceso de asesoramiento, el orientador juega un papel relevante como agente que facilita la elección del sujeto. Posteriormente Lofquist y Dawis (1976) modificaron ligeramente esta teoría, orientándola hacia el asesoramiento vocacional y denominándola “Teoría de satisfacción laboral”. Esta teoría afirma que cuando el profesional encuentra lo que busca en la ocupación, la actividad deviene como un reforzador positivo con el resultado de la satisfacción y el ajuste laboral y personal. Autores que la desarrollaron son Parsons (1909) y Davis (1989).

Las aportaciones de esta teoría de rasgos y factores se podrían concretar en los siguientes aspectos:

- 1) Impulsó el desarrollo y la validación de instrumentos objetivos para el diagnóstico.
- 2) Proporcionó una infraestructura científica que hasta entonces no existía y

que era imprescindible para afrontar, de forma rigurosa, la realización de trabajos e investigaciones.

- 3) Sigue vigente en programas actuales de intervención.
- 4) Ha influenciado a distintos enfoques de autores como Súper (1961); Roe y Siegelman (1964), y Holland (1983) entre otros.
- 5) Se mantiene como una herramienta útil para contrastar el conocimiento del alumnado con otros modelos de evaluación diagnóstica.

Tampoco podemos obviar sus limitaciones:

- a) Esta teoría llevada a sus últimas consecuencias, prescinde de la libertad del individuo.
- b) No existe un conjunto de rasgos específicos para cada ocupación profesional.
- c) El nivel predictivo de los instrumentos de diagnósticos no es muy elevado.
- d) No llega a explicar cómo los individuos adquieren sus rasgos personales.
- e) Plantea el proceso de toma de decisiones como un proceso estático, y no tiene en cuenta los factores de tipo socio-económico.
- f) En una situación de constante cambio y de escasez de trabajo, es muy difícil hacer coincidir los rasgos personales, el interés del individuo y las exigencias de la ocupación.

La teoría de rasgos y factores ha generado numerosas investigaciones, centradas fundamentalmente en la elaboración y mejora de instrumentos de diagnóstico, en la actualidad, ninguna investigación acepta en su totalidad los supuestos básicos de esta teoría, ya que algunos de sus supuestos son insostenibles si se tiene en cuenta la nueva concepción de desarrollo vocacional.

3.5.2.2. Teoría Psicodinámica.

Esta teoría Psicodinámica sustituye la noción de rasgo por la de estructura dinámica para explicar la conducta vocacional. Mantiene la idea de ajuste persona-ocupación, pero se da un mayor protagonismo al ajuste de tipo personal. De este nuevo

planteamiento surgen unas teorías un poco más dinámicas y comprensivas. Se refiere según Crites (1974) a “cualquier sistema psicológico que se esfuerce por obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos” o que describe “un proceso psicológico que está cambiando o que está causando cambio”. Es decir, el factor más significativo en la elección vocacional es una variable motivacional o de proceso. La elección vocacional en el marco de esta teoría, se explica según Álvarez (1995) en términos motivacionales que, a su vez, toman diferentes formas, por ejemplo: los mecanismos de defensa, la satisfacción de necesidades, el concepto de sí mismo o autoconcepto, la motivación de logro, etc. Lo que ha generado a su vez tres teorías: la psicoanalítica, la de las necesidades y la del concepto de sí mismo que coinciden en gran parte de sus supuestos, pero que difieren en el modo de afrontar la elección vocacional.

3.5.2.2.1. Teoría Psicoanalítica.

La teoría psicoanalítica expone que el individuo se adapta a las expectativas y costumbres sociales sublimando los deseos e impulsos que experimenta como resultado de su naturaleza biológica, Crites (1974). Así, el trabajo de una persona refleja su personalidad, y se considera el trabajo como una sublimación. Según Álvarez (1995), cuando Brill (1949) consideró la sublimación como la base de la conducta vocacional, se inicio esta teoría, partiendo de la idea de que el individuo hace una buena elección cuando puede satisfacer de una forma sublimada sus impulsos básicos. Para este autor, la elección vocacional es una de tantas variantes de la conducta global del individuo. Posteriormente Bordin, Nachman y Segal (1963) afrontaron de forma más estructurada el estudio de la conducta vocacional desde el modelo psicoanalista. Diseñando un sistema basado en un número reducido de ocupaciones como contable, trabajo social y plomero, con el fin de extrapolar las generalidades y metodologías al resto de las ocupaciones.

Bordin (1968) se distinguió por intentar comprender el desarrollo vocacional desde los planteamientos psicoanalíticos. Partiendo del supuesto que cuando se dispone de libertad de elección, el individuo tiende a inclinarse hacia aquellas ocupaciones cuyas actividades le permitan satisfacer sus necesidades y protegerse de la ansiedad. La elección adecuada supone, la satisfacción de las necesidades que van a permitir un equilibrio entre el principio del placer y de la realidad. Esta elección va a depender más de las necesidades inconscientes que de las características conscientes del individuo. Planteando los siguientes supuestos:

1. Se produce una continuidad en el desarrollo humano ya desde las primeras

edades.

2. Las fuentes de gratificación son las mismas tanto para el adulto como para el joven.
3. Las necesidades se determinan desde la primera infancia.
4. El trabajo representa la sublimación de los impulsos infantiles a comportamientos deseables.
5. A cada campo ocupacional, le corresponden algunas de las necesidades de tipo psicoanalítico.

Para esta teoría, los determinantes de las preferencias y la elección vocacional son de tipo personal y son definidos por los mecanismos de defensa, sublimación, identificación, tipo de personalidad, la fuerza del yo y las necesidades básicas. Así, si el desarrollo personal de un individuo es normal, su desarrollo vocacional también será normal y, por consiguiente, no necesitaría del asesoramiento vocacional. Según este planteamiento, el individuo es capaz de identificar los aspectos vocacionales que le llevarán a la elección. La elección se sigue considerando como un “acto” que tiene lugar en un momento determinado de la vida, que tiene lugar cuando en una ocupación no se satisfacen las necesidades personales. De acuerdo con esta teoría, el adolescente debe tener una estimación adecuada de sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, de manera que pueda establecerse objetivos alcanzables, siguiendo el “principio de realidad y no el “principio de placer” y postergar la gratificación inmediata de sus necesidades a fin de lograr sus objetivos.

Según Álvarez (1995) el impacto de esta teoría ha sido más bien escaso en la elección vocacional y desarrollo de la carrera. Esta limitada contribución podría deberse a una excesiva dependencia de los factores subconscientes y en una casi total exclusividad, a las características conscientes del individuo y a los factores socioeconómicos que le rodean. No obstante, se han efectuado una serie de investigaciones como las citadas en Álvarez (1989) que trataban de analizar y evaluar la elección vocacional desde esta teoría psicoanalítica. Concretamente, se han centrado en tres conceptos: identificación, desarrollo de la personalidad y fuerza del yo. Sin embargo se coincide en señalar, e incluso vaticinar, que la teoría psicoanalítica, en su relación con la preferencia y la elección vocacional, tiene muy poca perspectiva de futuro a no ser que cambie algunos de sus planteamientos y se haga más dinámica y comprensiva. A pesar que autores como Roe, Ginzberg, Holland, Rogers y Bandura han asumido aspectos de la misma.

3.5.2.2.2. Teoría de las Necesidades

La sustentación de este planteamiento son dos pilares, la teoría Psicodinámica de la personalidad y la teoría de la satisfacción de las necesidades de Maslow (1954). Anne Roe (1957) es su máxima exponente y señala (Roe, 1985) que sus preocupaciones teóricas se centran básicamente en dos áreas: la teoría de la integración de la personalidad y la clasificación ocupacional. Esta autora, ha tratado de establecer una relación entre la conducta vocacional y el desarrollo de la personalidad y más concretamente entre la conducta vocacional, las experiencias familiares tempranas (clima familiar) y la satisfacción de las necesidades. Esta teoría otorga atención primaria a los deseos y necesidades que estimulan a la persona a preferir una ocupación a otra, de manera que son las de orden más elevado las que desempeñan un papel significativo en la motivación de la conducta vocacional.

3.5.2.2.3. Teoría del Concepto de sí mismo, Autoconcepto.

Diferentes autores como Broker y Schuzt (1961), Pallares (1972), Osipow (1976), Clark (1982), Castaño (1983), Brown y Brooks (1984), Súper (1984), Rodríguez y Garanto (1985), y Álvarez (1995) presentan la importancia del autoconcepto como una variable del proceso de desarrollo vocacional a lo largo de la vida sobretodo como reconoce Súper (1984) en el periodo de la adolescencia y juventud. El concepto de sí mismo o autoconcepto muestra en función del marco teórico en que se encuadra distintas acepciones. Por ejemplo, la teoría sociológica define “el sí mismo” o *self* como lo que la persona “es”, entendiendo así al “yo” como las características personales del sujeto tal y como él las ve, en tanto que el “mi” refleja la reacción de los otros ante la persona. El “sí mismo” o lo que la persona “es”, se estructura en el “yo consciente y el mí” (o reflexión de los otros sobre el sujeto) basándose en la teoría de E. Erikson (1974); la teoría psicoanalítica distingue entre el sí mismo y el yo, siendo el “sí mismo” el objeto que percibe el yo, y la teoría fenomenológica considera el “sí mismo” como el objeto que es percibido en un campo que se denomina fenomenológico, donde se organizan las autopercepciones y todo lo que le rodea, “el concepto de sí mismo”, se definiría como la percepción que el individuo tiene de sí mismo. Entonces, a lo largo de su vida el individuo desempeña una variedad de roles que le proporcionan la oportunidad de descubrir qué es y qué quiere ser.

Álvarez (1995) considera que la aceptación de tipo fenomenológico es la más aceptada y la que, primero Rogers (1942, 1961) y después Súper (1953), desarrollaron y relacionaron con la elección vocacional, Este autor, Súper (1951, 1953) relacionó definitivamente el concepto de sí mismo con la elección vocacional y planteó cómo este

concepto de sí mismo y el concepto de sí mismo vocacional se van estructurando mutuamente. Súper junto a sus discípulos Starishevsky, Matlin y Jordaan (1963) estudiaron el proceso por el cual el sí mismo se relaciona con la conducta vocacional, indicando tres aspectos en ese proceso:

- 1) La formación del concepto de sí mismo;
- 2) La traslación del concepto de sí mismo a concepto de sí mismo vocacional y
- 3) La relación de sí mismo a través de la vida de trabajo. Su obra “*Career Development: Self Concept Theor*” (1963), ya clásica en este campo, ha contribuido al desarrollo de otras teorizaciones.

El desarrollo del autoconcepto o concepto de sí mismo se va desarrollando durante la vida del individuo (durante el proceso de desarrollo humano) a través de una serie de fases, explotación, autodiferenciación, identificación, desempeño de roles y evaluación, que Súper y sus colaboradores (1963) las explican en cuanto a la traslación del autoconcepto a términos vocacionales:

- 1) La fase de **exploración**: La persona nace con unas capacidades y tendencias innatas que se modifican y estructuran en su relación con el ambiente y que generan una serie de conductas en el individuo que las valora frente a las exigencias profesionales. Coincidiría con la adolescencia y la juventud.
- 2) La **autodiferenciación**: El sujeto a medida que va desarrollando y se va diferenciando del mundo de los objetos y de las personas, delimitando su propia identidad tomando como referencia al grupo y al yo personal.
- 3) La **identificación**: La persona se identifica con determinados campos ocupacionales, acercándose a los objetos o a las personas que le proporcionan gratificación y congruencia con su concepto de sí mismo.
- 4) El **desempeño de roles**: A lo largo de la vida el sujeto desempeña diferentes roles que le van a proporcionar el desarrollo de la imagen de sí mismo y sus preferencias, realizando diferentes tareas y actividades que le permiten la clarificación de la elección profesional.
- 5) La **evaluación de los resultados**: De esta confrontación con la realidad y con la de profesión elegida surge el grado de congruencia y una comprobación constante del concepto de sí mismo.

Otros autores como Tiedeman y cols (1984) estudiaron la relación del autoconcepto con la elección vocacional destacando la importancia de las experiencias ocupacionales. Crites (1974) señala también las actividades del juego y del trabajo donde la persona pone a prueba sus habilidades y las evalúa en contraste con sus logros y las reacciones con los otros, descubriendo qué actividades realiza bien, obteniendo de ellas satisfacción y gratificaciones por parte de los otros.

3.5.2.3. Teorías Evolutivas o de Desarrollo

.Las teorías evolutivas o de desarrollo proponen que las decisiones tomadas en la selección de una ocupación, se toman en diferentes momentos de la vida de la persona y que constituyen un proceso continuo, a lo largo de sus distintas etapas, que comienza en la infancia y termina en los primeros años de adultez. Hasta su aparición se concebía la elección vocacional como un acto que tenía lugar en un momento determinado y concreto en la vida del individuo. La persona según Álvarez (1995), va realizando sucesivas elecciones, a través de ese proceso continuo conforme se va desarrollando personal y socialmente.

Un verdadero precursor de esta nueva concepción es Carter (1940), con sus trabajos pretendía adecuar a la persona con su etapa de crecimiento y llegar a la conclusión de que los intereses cambiaban y evolucionaban con la edad. Aunque sus máximos representantes son Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) cuya obra *Occupational Choice (1951)* provocó un gran cambio en la orientación vocacional, al entenderla como un proceso de desarrollo a lo largo de la infancia, adolescencia y juventud, en estos momentos tendríamos que añadir también de la vejez. La propuesta de Ginzberg y cols (1951) supuso una verdadera revolución en la concepción y estructura de la Orientación vocacional, sin embargo fue Súper (1953, 1957) quien consolidó, mediante la motivación hacia estudios longitudinales, esta nueva concepción de desarrollo vocacional.

Estas teorías evolutivas según Álvarez (1995) suponen un paso adelante, ya que aprovechan aspectos de las teorías anteriores. Encontrando que la teoría de rasgos y factores, y la del autoconcepto van a estar presentes en los trabajos de Súper y, la psicoanalítica en la obra de Ginzberg. Es importante señalar que de estos planteamientos surgen una serie de aspectos como la madurez vocacional, etapas de desarrollo, modelos de carrera, educación para la carrera, etc., que contribuirán a clarificar el proceso de desarrollo vocacional y a sentar las bases de lo que será en un futuro, el modelo comprensivo e integral del desarrollo vocacional.

3.5.2.4. Teoría de Toma de Decisiones

Según Álvarez (1995) estas teorías pueden extrapolarse a cualquier situación de la vida real de la persona, ya que sobrepasan lo puramente vocacional, tomamos decisiones a todas horas, suponiendo la decisión vocacional un tipo de decisión importante. Según distintos autores, entre los que nos encontramos Álvarez (1995), Cepero (2003) la toma de decisiones debiera de formar parte del proceso educativo, como un objetivo curricular y prioritario. Toma como comienzo dos características que según se afirma, Crites (1974) poseen todas las decisiones:

- ✓ Existe una persona que debe tomar una decisión
- ✓ Hay dos o más cursos de acción de los cuales debe elegir uno basándose en la información que tiene acerca de ellos. La estrategia utilizada para considerar y elegir posibles cursos de acción, están comprendidos en tres pasos:
 1. la estimación de las probabilidades de éxito asociadas con los resultados de los posibles cursos de acción,
 2. la conveniencia de estos resultados determinada por el sistema de valores de la persona,
 3. la selección de una conducta determinada aplicando un criterio evaluativo.

La National Vocational Guidance Association (NVGA) (1988) definió la toma de decisiones como “*el proceso para ayudar a las personas a tomar decisiones satisfactorias*”. Este proceso abarca varias fases e incluye distintas etapas:

➤ *Fases*

- 1) Exploración y clarificación de los valores personales;
- 2) Uso de la información sobre sí mismo y sobre el contexto; y
- 3) Estudio del proceso de decisión y de sus estrategias

➤ *Etapas:*

- a. Reconocer la necesidad de una decisión;

- b. Buscar elecciones alternativas;
- c. Prevenir las consecuencias posibles de cada elección;
- d. Asignar valores personales a cada elección;
- e. Determinar el coste de cada elección;
- f. Tomar la decisión;
- g. Llevar a término la decisión y
- h. Evaluar las consecuencias de la decisión.

Fredrickson (1982) enumera una serie de supuestos básicos comunes a las teorías de toma de decisiones:

- 1) La toma de decisión de la carrera es un proceso secuencial y racional.
- 2) El individuo puede procesar la información a la vez que, una gran variedad de alternativas que se relacionan con los objetos de la carrera.
- 3) El sujeto puede seguir unos pasos o procedimientos en su proceso de elección vocacional.
- 4) Toda la información relevante sobre las diferentes alternativas ha de ser conocida por el sujeto que va a tomar la decisión.
- 5) Cada vez es más frecuente, acceder a la información asistida por ordenador.

Este conjunto de teorías de la conducta vocacional afrontan el proceso de toma de decisión como un elemento fundamental en el desarrollo vocacional. En unas teorías, la decisión se ve como una consecuencia lógica de la información que va teniendo el alumnado de sí mismo y de lo que le rodea; en este caso la toma de decisiones se reduce a un acto que tiene lugar en un momento determinado y puntual. Y en otras, aparte de esa información, se postula que es necesario todo un proceso de aprendizaje y adquisición de destrezas que contribuyan a madurar la toma de decisiones y que tiene lugar a lo largo de las distintas etapas de desarrollo de la persona, a lo largo del tiempo en un proceso continuo. Además de dividir las teorías según la duración del momento de la toma de decisión, otros autores como Jepsen y Dilley (1974) revisan y analizan

comparativamente las diferentes teorías de toma de decisiones vocacionales, los enfoques que incluyen no difieren sustancialmente, lo que ocurre es que cada uno pone el énfasis en aspectos concretos y las agrupan en dos tipos, las descriptivas y las prescriptivas:

3.5.2.4.1. Teorías descriptivas.

Las teorías descriptivas que representan las diferentes formas en que las personas toman las decisiones como un fenómeno natural, dentro de estas teorías se encuentran autores como Hilton (1962), Wroom (1964), Tiedeman y O'Hara (1970), y Hsu (1985), entre otros.

3.5.2.4.2. Teorías prescriptivas.

Las teorías prescriptivas representan intentos de cómo enseñar a tomar decisiones a través de una serie de estrategias y procedimientos, autores de estas teorías son Gelatt (1977), Krumboltz y Hamel (1977) y Katz (1988).

El objeto de estas teorías según Álvarez (1995) es plantear unos modelos de decisión y adaptarlos al proceso de desarrollo vocacional. La elección vocacional, no es sólo una actitud sino también un proceso de tipo cognitivo que comporta la planificación y desarrollo de una serie de procedimientos que la persona, ha de practicar en las diferentes etapas de su formación y desarrollo personal. Este proceso cognitivo y vocacional debe estar siempre alimentado por la información sobre la realidad educativa y vocacional, y de una constante retroinformación que va a permitir la actualización de las decisiones (sistema cíclico). Hilton (1962) proponía un diagrama de flujo del proceso de toma de decisión, que se inicia con el ingreso de un estímulo del ambiente según Crites (1974).

CAPITULO 4.- CONCEPTUALIZACIÓN Y
CLASIFICACIÓN DE DETERMINANTES
DE PREFERENCIAS VOCACIONALES.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4. Conceptualización y clasificación de los determinantes de las preferencias vocacionales.

4.- Determinantes de las preferencias vocacionales

4.1. Concepto de los determinantes

4.2. Clasificación de los determinantes

4.3. Clasificación de los determinantes utilizada.

4.3.1. Determinantes Individuales o Personales

4.3.1.1. Físicos

- (i) Sexo / género
- (ii) Edad.
- (iii) Pertenencia a minorías; Necesidades Educativas Especiales, NEE.

4.3.1.2. Psicológicos

- i. Aptitudes y destrezas.
- ii. Intereses y preferencias.
- iii. Desarrollo y Madurez vocacional.
 - 1. Madurez vocacional.
 - 2. Estilos de decisión vocacional.
 - 3. Factores de decisión vocacional.
 - 4. Desarrollo vocacional.
- iv. Motivación y Expectativas de Logro.
 - i. Expectativas de logro
 - ii. Expectativas de eficacia personal
- v. Personalidad, cognición y Psicoemocional.
 - 1. Factores Psicoemocionales.
 - 2. Auto percepción vocacional.
 - 3. Autoconcepto vocacional.
- vi. Valores.
- vii. Toma de decisiones y oportunidad.

4.3.1.3. Pedagógicos o Académicos

- i. Rendimiento Académico (expediente académico).
- ii. Curriculum Escolar.
- iii. Biodatos educativos.
 - 1. Estilo y estrategias de aprendizaje.
 - 2. Tipo de educación.
 - 3. Opcionalidad de las áreas.

4.3.2. Determinantes Coyunturales o contextuales

4.3.2.1. Institucionales

- i. Mundo laboral
- ii. Estereotipos profesionales
- iii. Deseabilidad vocacional
- iv. Estructura económica, cambios tecnológicos y de producción
- v. Polivalencia o diversidad de roles laborales.
- vi. El Sistema Educativo.
 1. Distintos Niveles de formación
 2. Formación profesional
 3. Sobreeducación
 4. Nivel Superior. Estructura vocacional universitaria.
 5. Política Educativa.

4.3.2.2. Socioeconómicos

- a. Estructura Sociofamiliar.
 - i. Nivel Académico familiar.
 - ii. Tamaño Familiar.
 - iii. Profesión de los padres.
 - iv. Recursos económicos. Estatus socioeconómico. Clase social
 - v. Indicadores educativos del medio familiar
- b. Medio Social.
 1. Residencia Paterna.
 2. Entorno Rural / urbano.
 3. Oportunidad de estudios y trabajo.
 4. Estereotipos profesionales.

4.3.2.3. Azar o Fortuismo

- i. Fortuismo situacional
- ii. Hábitat y Recursos.
- iii. Distancia
- iv. Coyuntura.

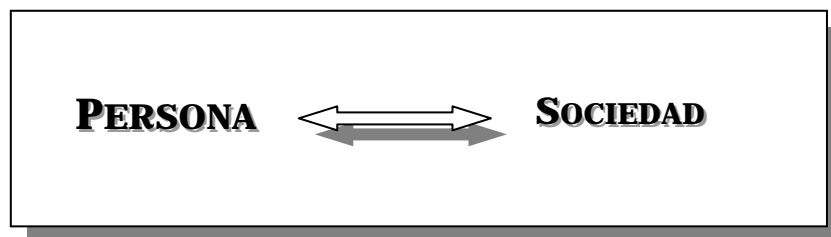
4. DETERMINANTES DE LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES

Las preferencias son un conjunto de deseos y un abanico de posibilidades que poseen las personas y se encuentran influenciadas de forma decisiva por los determinantes personales y/o contextuales que van a marcar la decisión vocacional final, o elección vocacional definitiva, que es *el poder* y el objetivo concreto de la resolución del problema vocacional y tiene como puntos de partida de su realidad *el querer* es decir las preferencias, deseos y expectativas, y *el saber*, es decir el conocimiento de si mismo (autoconocimiento) y del entorno que desencadenan procesos que interaccionan mutuamente en la resolución de dicho problema. Por lo tanto, es importante la identificación de los diversos determinantes para poder ayudar al alumnado a la hora de realizar una decisión vocacional tanto del tipo estudio como profesión. por que condicionan de forma contundente las elecciones vocacionales, diferenciando los estudios, y las actividades vocacionales y profesionales a realizar en particular y las distintas y sucesivas elecciones en general. También es fundamental su conocimiento porque para identificar las preferencias medimos los determinantes o indicadores debido a su naturaleza más concreta e influencia directa y contundente en las mismas.

4.1. CONCEPTO DE LOS DETERMINANTES

Para explicar la conducta vocacional se puede considerar el binomio en continua interacción “persona-sociedad” (Esquema 1). Según que teoría vocacional se asuma, se dará mas énfasis a uno u otro elemento, primando así o aspectos personales o sociales.

Esquema 1. Binomio o continuo Persona-Sociedad



De estas premisas surge, la importancia de la posición de partida en la investigación, sobre la conducta vocacional universitaria, que como punto fundamental, considera determinantes o condicionantes de dicha conducta tanto un elemento como otro del conjunto “persona-sociedad”. Para Rivas y cols. (1990), “los factores que

afectan a la conducta humana vocacional les cuadra mejor la consideración de condicionantes de la misma” dejando claro la idea de libertad, que defiende para la realización de la persona en su medio social, y teniendo en cuenta, que algunos aspectos de la conducta vocacional, que dificultan tanto el desempeño laboral como el seguir estudios posteriores son individuales. La investigación en nuestra sociedad, puede afirmar el carácter determinante de los factores, que afectan y configuran la conducta vocacional. Rivas, plantea la conducta vocacional desde estos condicionantes individuales y sociales; empleando en el cuestionario de Factores de Decisión Vocacional (FDV), incluido en el Sistema de Asesoramiento Vocacional en 1990 (SAV-90), como manifestaciones conductuales, y apreciaciones subjetivas que la propia persona entiende que le afectan. Dividiendo los determinantes en dos grandes apartados, los condicionantes socioambientales y los condicionantes educativos.

Estos determinantes son los indicadores de la conducta vocacional universitaria. Rivas (1990) define los indicadores vocacionales, como *“aquellos aspectos relevantes de la conducta vocacional de los que se dispone de suficiente conocimiento, adquirido a través de la investigación y del papel relativo que juegan en la conducta vocacional universitaria”*, apuntando, también, que *“de estos deberemos obtener las medidas oportunas con las pertinentes garantías métricas, y podremos probar, el papel vocacional diferenciador que tienen en el conjunto de los estudios universitarios*. En una nueva distinción entre condicionantes y determinantes de la conducta vocacional, Rivas (1995), los define como el conjunto de factores individuales y sociales, que inciden decisivamente en su orientación o desarrollo, por las características de interacción que tiene dicha conducta. Se consideran determinantes o condicionantes de la conducta vocacional según el peso y tratamiento que se da a estas influencias desde el punto de vista teórico-práctico. Así, algunos condicionantes individuales y del medio, actúan llegando a ser determinantes de lo que el individuo puede hacer, configurando sus posibilidades. Rivas (2003, 2007) se decanta por la denominación de codeterminantes que representa una explicación que se atiene a los efectos de unos factores que tienen una magnitud conocida. Lo expuesto anteriormente se debe concretar en una suficiente instrumentación psicométrica proporcionando una información que pueda ser tratada e interpretada de forma objetiva, pública y contrastable. Nosotros nos inclinamos por la nomenclatura de determinantes, ya que corresponde, a nuestro entender, un término más empírico o científico, con todo lo que ello conlleva para definir a los indicadores o factores restrictivos que condicionan la conducta vocacional.

Por tanto las preferencias están influidas por unos determinantes que poseen un claro papel diferenciador en los estudios universitarios, en particular, y en las elecciones a realizar, en general. Uno de los mayores retos es conseguir la identificación de estos

determinantes. Y su peso en las preferencias vocacionales (Ripoll y cols., 2000), que como señalaba Rivas (1990) “está todo por hacer” (Gimeno y Rocabert, 1998; Cardinero, 2001 y Mosteiro, 2004).

En la actualidad, son abundantes los trabajos que estudian los determinantes y su implicación en la interpretación de la elección vocacional, declarando su papel diferenciador en las preferencias. (Sánchez, 2001; Camargo, 2002; Hernández Franco, 2004 y Rivas, 2002, 2003, 2007)

Numerosos autores presentan trabajos sobre los determinantes de la conducta vocacional, desde Blau (1956) que integra aspectos de elección personal con dimensiones sociales de selección profesional; Súper (1974, 1985); Holland (1966; 1983); hasta Osipow (1986) que clasifica los determinantes que intervienen en la conducta vocacional; al igual que autores como Farmer (1985); O’Neil (1985); Ginzberg (1951, 1985) y Castaño (1983), que analizan los determinantes de la decisión vocacional. Desde la Sociología y la Psicología se asume que existen tanto determinantes personales como contextuales (Cepero, 2003) relevantes para el análisis de la conducta vocacional (Ripoll y cols., 2000), y la aceptación de la interacción existente entre los distintos determinantes (Rocabert, 1995 y Rivas, 1995; 2003; 2007). Muchos son los autores que detallan los determinantes individuales y contextuales que pueden afectar la conducta vocacional y que recogen su compleja interacción como Jones y cols., (1977); O’Neil, (1985); Harren, (1979); Wimmer, (1979); Rubington, (1980); Farmer, (1985); Holland, (1997); Ávila y Rocabert (2001) Porcel, Ramírez y Mata (2002), Díaz (2003), Castellá (2004), Santana (2004), Urribari (2004); Cabrera (2005); Gil (2005), González Maura (2006) y Sánchez (2008). En nuestro país destacamos la labor de Francisco Rivas de la Universidad de Valencia que desde la lectura de su tesis en 1973, hasta la actualidad, trabaja en este campo de estudio con distintas universidades españolas sobre el asesoramiento vocacional / profesional. Dicho trabajo le llevó a desarrollar el SAV (1990), el Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional (1995) y el SAAV (2000), proclamando la confrontación entre determinantes individuales y sociales (Rivas, 2002).

4.2 CLASIFICACIÓN DE LOS DETERMINANTES

El carácter multidimensional de la conducta vocacional se refleja en la diversidad de determinantes que condicionan las preferencias vocacionales. La importancia de estos determinantes, va a quedar supeditada a las diferentes teorías vocacionales que han puesto énfasis en unos o en otros, de acuerdo con su enfoque y presupuestos teóricos.

Existen distintas clasificaciones de los determinantes de distinta generalidad que condicionan las preferencias y elecciones del alumnado. Entre los más representativos cabe citar a Crites (1974), Súper (1974, 1985), Osipow (1986), Castaño (1983), Farmer (1985), Rivas (1995, 1997) y Jiménez y Rollo (1993).

Crites (1974) establece los siguientes correlatos de la elección vocacional:

- Variables de estímulos: cultura, subcultura, comunidad, ambiente inmediato.
- Variables orgánicas: glándulas endocrinas, el tipo corporal, la herencia.
- Variables de respuesta: aptitudes, intereses, factores asociados con las relaciones entre la elección y los intereses, personalidad.
- Variables teóricas: constructos hipotéticos, variables intervinientes.

Súper (1974, 1985) considera la elección vocacional como un proceso evolutivo en el que intervienen

Concepto de sí mismo
Madurez vocacional
Etapas de la vida profesional
Modelo de carrera.

Osipow (1982) clasifica los indicadores de la siguiente manera:

- Aptitudes profesionales
- Intereses profesionales
- Personalidad
- Realización
- Hogar y familia
- Economía
- Impedimentos.

Castaño (1983) distingue los siguientes determinantes en la elección vocacional:

- Situaciones: naturales y sociales
- Personalidad individual, aspectos, motivaciones, cognitivos e instrumentales
- Personales, disposiciones y experiencias
- Probabilidad de éxito subjetiva, objetiva y aleatoria.

Farmer (1985), comprueba un modelo multidimensional de los determinantes que interactúan en la conducta vocacional, tanto de hombres como de mujeres universitarias, este modelo incluye:

- El origen cultural o “Background”
- Los determinantes Personales, y
- Los situacionales o ambientales.

Estando relacionados entre si mediante la motivación, y divididos en:

1. El nivel de aspiración
2. E dominio, capacidad o preparación, y
3. El desarrollo vocacional.

Y desde los resultados empíricos de su investigación Farmer reúne los determinantes en 3 apartados:

1. *Nivel de Aspiración*
 - 1.1.- el origen cultural
 - 1.2.- las situaciones
 - 1.3.- las variables personales
2. *Dominio o Capacidad*
 - 2.1.- las situaciones
 - 2.2.- el origen cultural
 - 2.3.- los personales
3. *Desarrollo Vocacional*
 - 3.1.- los personales

A la hora de agrupar los determinantes de la conducta vocacional hacia los estudios universitarios, dos de las clasificaciones más importantes desde nuestro punto de vista son por un lado las distintas clasificaciones de Rivas (1990, 1995, 1997) y, por otro, Jiménez Correa y Royo (1993).

Rivas (1997) después de varios ensayos (1990, 1995) plantea una calificación de los determinantes del rendimiento escolar sobre dos categorías, o criterios: los personales y los sociales (Tabla --). Los personales recogerían aproximadamente los biodatos y las características personales (1990) y los psicogénicos (1995). Los sociales, incluiría la Estructura vocacional universitaria (1990) y los determinantes sociogénicos (1995). Rivas (2003) cambia la denominación de determinantes por codeterminantes que mantiene en la actualidad Rivas (2007). Los determinantes personales (Rivas, 1997) tienen en cuenta las aptitudes, la personalidad, las actitudes, la sociometría, los estilos de aprendizaje y los condicionantes escolares e instruccionales. Mientras que los sociales están compuestos por lo social, lo económico, la instrucción educativa y la organización institucional.

La clasificación de los determinantes que elabora Rivas (1995), parte de la definición de conducta vocacional como el resultado de la interacción de los determinantes componentes de los procesos de Psicogénesis y Sociogénesis. Que pule y completa Rivas (2007) definiendo la conducta vocacional como una creación de factores individuales (psicogénicos) y socioculturales (Sociogénesis) a los que la investigación añade la oportunidad individual propiciada por el entorno, que resulta ser importante en la toma de decisión entre opciones vocacionales disponibles.

Dentro de la Sociogénesis se ubican los determinantes supraindividuales, que se encuentran por encima del individuo, entendiéndolos como externos e incontrolables por el. (Tabla --). Dentro de la Psicogénesis, los determinantes individuales sería el bagaje personal con el que cuenta la persona.

Los determinantes Sociogénicos, Rivas (1995)

- La Familia
- Estatus socioeconómico: como nivel educativo, clase social y profesión de los padres
- Estructura sociopolítica
- El mundo laboral
- La estructura ocupacional: como Profesiografía y los estereotipos profesionales.

- La estructura económica: como los cambios de producción y los cambios laborales.
- El sistema educativo¹
- los niveles de formación
- la formación profesional
- las expectativas de logro.
- Los factores situacionales, o también denominado fortuismo situacional.
- Hábitat y recursos
- La coyuntura
- El azar o fortuismo

Determinantes Psicogenéticos, Rivas (1995)

- Biodatos
- La historia personal: como las experiencias familiares, antecedentes personales, variables de vida.
- Los Biodatos educativos: Opcionalidad de las asignaturas, estilos y estrategias de aprendizaje, rendimiento escolar y tipo de educación recibida.
- *El género y la pertenencia a minorías*: Género masculino / femenino y sujetos con necesidades educativas especiales.
- *Las preferencias e intereses vocacionales*: Intereses, Preferencias y desarrollo y

madurez vocacional.

- *La personalidad y cognición:* Autoconcepto y Autopercepción vocacional.
- *Aptitudes y destrezas:* Diferenciación aptitudinal, inteligencia y destrezas ocupacionales.
- *La toma de decisiones vocacionales y oportunidades:* Información vocacional profesional, toma de decisiones vocacionales, indecisión vocacional, oportunidad y expectativa de logro y eficacia personal.

Determinantes del rendimiento escolar, personales y sociales.

I. Personales:

I.1. Aptitudes

I.2. Personalidad: Autoconcepto, estilo cognitivo, atribución, etc.

I.3. Actitudinales

I.4. Sociométricas: que caracterizan al individuo como aprendiz.

I.5. Condicionantes escolares: acotan el rendimiento previo, los estilos y estrategias de aprendizaje que se desarrollan y actúan en el desarrollo escolar e influyen a lo largo de la vida.

I.6. Instruccionales: Se especifican desde modelos y supuestos que afectan al proceso Enseñanza / aprendizaje (E/A) en el aula, y serían los métodos de enseñanza, los contenidos, los recursos, las tareas escolares, etc

II. Sociales

II.1. Socioambientales o socioculturales: relacionados con el estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desenvuelve y desarrolla personalmente el individuo.

II.2. Condicionantes institucionales: se refieren a la escuela como institución educativa, formación de profesores, e incluiría factores de organización escolar, Dirección, clima de trabajo, etc.

También destaca a nuestro entender, la propuesta de Jiménez Correa, y Rollo (1993), que clasifica los distintos determinantes que influyen en la elección de estudios:

Determinantes de la elección de estudios

Personales

→ **Factores Psicológicos.** La elección vocacional del sujeto está directamente influenciada por sus propias características personales sobretodo como escudero (1981) el autoconcepto y las expectativas. Las variables psicológicas que juegan un papel más o menos destacado en la elección, son la inteligencia, aptitudes, intereses, madurez vocacional, motivaciones y valores.

Sociales

→ **Factores Socioeconómicos.** Entre los factores socioeconómicos que inciden en las preferencias y elección de carrera cabe destacar:

- ☞ Las características personales del sujeto: raza, sexo, edad,...
- ☞ La familia: profesión de los padres, numero de hermanos, actitudes familiares, recursos económicos.
- ☞ Medio social donde se desenvuelve el individuo: medio de residencia, oportunidad de estudio y trabajo, situación de empleo.

→ **Factores Pedagógicos.** “*Hace referencia a las actividades pedagógicas que las instituciones educativas organizan para orientar la elección académico-profesional del alumnado - currículum específico, tareas de información y asesoramiento, servicios de orientación escolar -así como el rendimiento académico*” (De Miguel, 1975). La facilidad de los estudios, la duración de los mismos, la actitud hacia una determinada materia, la elección de una opción, el curso precedente, el embrujo del profesorado que le hace amar una materia.

→ **Factores Institucionales.** Las preferencias también están condicionadas, por las limitaciones que imponen los centros universitarios en el acceso a los estudios. Así, como por la oferta de plazas, la dificultad objetiva de las carreras, las características de los propios centros, el prestigio de los mismos, la existencia o no de universidades privadas y las condiciones del mundo laboral.

4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS DETERMINANTES UTILIZADA

Tras el planteamiento de la evolución de la clasificación de los determinantes, por los distintos autores, sobretodo basándonos en Rivas (1990, 1995, 1997, 2002, 2003 y 2007) y Jiménez Correa y Royo (1993), se utiliza una nueva clasificación (Cepero, 2003).

La clasificación está basada en una serie de factores individuales y contextuales, ante los que la persona procura despegar estrategias de superación, cambio y acomodación. Esta división de los indicadores incluye:

- a) el *realismo* (dentro del cual estarían los intraindividuales, individuales o personales),
- b) el *Fortuísmo*: (dentro del que estarían los coyunturales o contextuales) y por último
- c) *los influjos*: provocados por el ambiente, que serían las experiencias próximas (individuales) o lejanas al individuo (coyunturales), que estarían incluidos en dichos grupos.

Presentamos, por lo tanto, la siguiente clasificación:

B. Determinantes individuales o personales: Son los indicadores que indican las características somáticas, las experiencias adquiridas, y la personalidad global, que afectan a la conducta vocacional individual, e intentan lograr un desarrollo personal adecuado. Estos se encuentran divididos en 3 grupos:

B.1. Físicos: Las características personales o físicas:

- a) Sexo / género
- b) Edad.
- c) Pertenencia a minorías; Necesidades Educativas Especiales, NEE.

B.2. Psicológicas:

- a) Aptitudes y destrezas.
- b) Intereses y preferencias.
- c) Desarrollo y Madurez vocacional.
 - Madurez vocacional.
 - Estilos de decisión vocacional.
 - Factores de decisión vocacional.
 - Desarrollo vocacional.
- d) Motivación y Expectativas de Logro.
 - Expectativas de logro
 - Expectativas de eficacia personal
- e) Personalidad, cognición y Psicoemocional.
 - Factores Psicoemocionales.
 - Autopercepción vocacional.
 - Autoconcepto vocacional.
- f) Valores.
- g) Toma de decisiones y oportunidad.

B.3. Pedagógicos o Académicos:

- a) Rendimiento Académico (expediente académico).
- b) Curriculum Escolar.
- c) Biodatos educativos.
 - Estilo y estrategias de aprendizaje.
 - Tipo de educación.
 - Opcionalidad de las áreas.

C. Determinantes Coyunturales o Contextuales: Son una serie de factores que rodean e influyen la conducta vocacional de la persona desde un plano supraindividual, es decir, al margen de su voluntad y control. Estructurados en tres grupos:

C.1. Institucionales:

- a) Mundo laboral
 - Estereotipos profesionales
 - Deseabilidad vocacional
 - Estructura económica, cambios tecnológicos y de producción
 - Polivalencia o diversidad de roles laborales.
- b) El Sistema Educativo.
 - Distintos Niveles de formación
 - Formación profesional
 - Sobreeducación
 - Nivel Superior. Estructura vocacional universitaria.
 - Política Educativa.

C.2. Socioeconómicos:

- a) Estructura Sociofamiliar.
 - Nivel Académico familiar.
 - Tamaño Familiar.
 - Profesión de los padres.
 - Recursos económicos. Estatus socioeconómico. Clase social
 - Indicadores educativos del medio familiar
- b) Medio Social.
 - Residencia Paterna.
 - Entorno Rural / urbano.
 - Oportunidad de estudios y trabajo.
 - Estereotipos profesionales.

C.3. El Azar o Fortuismo:

- a) Fortuismo situacional
- b) Hábitat y Recursos.
- c) Distancia

d) Coyuntura.

Actualmente, el profesional debe tener en cuenta ambos tipos de determinantes que interaccionan, de forma que la importancia de unos u otros va a depender de las diferencias individuales y del momento social e histórico en que vive el individuo, ya que éste, posibilitara el basar sus preferencias y elecciones, teniendo en cuenta determinantes individuales o contextuales. Por lo que se concluye que dichos indicadores, son condicionantes que determinan las preferencias vocacionales personales; siendo el conjunto de varios, los que marcan la elección vocacional universitaria del alumnado en general, proponiendo como Farmer (1985) un modelo multidimensional de los determinantes que interactúan en la conducta vocacional.

4.3.1. Determinantes Individuales o personales.

Bajo este rótulo se integran las variables que conforman la historia personal del sujeto, son indicadores que hacen referencia a hechos del presente y sobretudo del pasado inmediato; Siendo relevantes, en el ambiente personal y próximo de la persona (Rivas, 1990, 2003, 2007). Estas variables "de vida" han pasado de considerarse tan solo demográficas que caracterizaban, a ser explicativas de la conducta vocacional, debido a autores como Owens (1976, 1983) y Eberhardt y Muchinsky (1982), comprobándose como propone Rivas (1995), que su papel no es solo de modulación sino netamente predictor de una gran parte de la varianza explicada de la conducta vocacional. Rivas (2007) vuelve a destacar la importancia de la psicogénesis en la codeterminación de la conducta vocacional eficaz. Camargo (2002), concluye que las variantes personales ponderan en un 71,11 %. Consideradas por el Consejo de Universidades (1987) y Sánchez (2001), como uno de los motivos de elección más relevante.

Sus ítems recogen tanto determinantes de comprobación objetiva como subjetivos, que recogen el pensamiento y sentimientos expresados sobre acontecimientos de la vida diaria, escolar, familiar.

Son variables que forman parte de la dotación personal del individuo, importantes para la integración social del mismo, ya que el desempeño ocupacional-profesional eficaz del sujeto requiere una diferenciación no solo del trabajo y sus tareas específicas, sino también, de las características de los sujetos para la adecuación al mismo.

Sobre los aspectos personales de la elección universitaria, son muchos los trabajos publicados sobre las motivaciones, expectativas y condicionantes de la misma, y a pesar, como apunta Rivas (1990) de la ausencia de instrumentos normalizados que permitan la comparación entre las diferentes aportaciones, se puede afirmar (Cepero,

2001; 2003), que el alumnado elige en primer lugar la carrera que más le gusta (91,6 %), dejándose llevar por sus preferencias personales Fernández, Peña y Viñuela (2007) resultado similar al descrito por Díaz (2003); Porcel y cols. (2002), Sánchez (2001) y Vera (2008). Ávila y Rocabert (2001) recogen la respuesta “SIEMPRE ME HA GUSTADO” con el 43% como uno de los factores que más influye en la toma de decisiones y Vera (2008) como la primera razón esgrimida por la mayoría de los estudiantes. Proporción que aumenta siempre que la pueda cursar en la zona donde reside, o disponga de medios económicos; elección realizada en base a la percepción o convencimiento de lo que estudia "va bien con la forma de ser y capacidades del alumnado" con su personalidad (66,7 %) Holland (1997); Dosil y Fernández Eire, (2001); Díaz, (2003) y Vera (2008) que en este caso sería la segunda razón, eligen la carrera con la que se sienten más capacitados para llevarla a cabo. El 80% del alumnado recomendaría a otros compañeros que la elección de los estudios la realicen en función de las preferencias personales: “que elija aquello que más le guste, dificultades te encuentras siempre, pero hay que ir las superando y no pararse”. Las últimas investigaciones revisadas ponen de manifiesto la importancia de lo emocional en la elección de estudios u oficio (Larena, 2006; Menéndez, 2006; Rocabert, 2006 y Ros, 2006)

Aunque el gusto por una carrera es un indicador vago, indefinido y carente de realismo que puede traer consecuencias funestas para la persona, la realidad demuestra que es un motivo fundamental y determinante que desencadena el mecanismo de la elección vocacional junto con otros determinantes. Se comprueba que “EL GUSTO O INTERES POR LA CARRERA O MATERIA DE ESTUDIO”, obtiene la media más alta de todos los motivos personales en el estudio realizado por Sánchez (2001) en una muestra de 2.498 estudiantes de las diferentes universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid, comprobando que existe una relación entre el tipo de carrera cursada y los motivos que impulsan a la elección. La Consejería de familia de la Xunta de Galicia (2003) También presenta que le guste (26.8%) como el segundo aspecto más importante.

Estos serían parte de los motivos personales de elección universitaria (gusto por la carrera o estudios y Autopercepción de éxito) expuestos por el Consejo de Universidades (1987) y Martín y cols., (2008). En cuanto a las variables personales, se encontrarían 2 aspectos importantes:

1º la información vocacional, ya que, entre las circunstancias que se relacionan significativamente con el tipo de carrera elegida, aparecen la opción preferente, los conocimientos previos y la orientación previa recibida, (factor esencial para el éxito y para la capacidad de tomar decisiones).

2º la limitación para analizar el propio comportamiento vocacional. Por esto, la elección se dificulta, ya que existe un deficiente conocimiento del mundo vocacional universitario falta de información y orientación previa Criado (2008) y Honoré (2008) y una falta de experiencia personal para analizar nuestra propia conducta vocacional, (que creemos sería la causa de aceptar los estereotipos sociales).

Para solucionar el problema de toma de decisiones, un elemento importante, es la información disponible o que se puede obtener desde la representación y formulación formal de los elementos que intervienen. Teniendo en cuenta que "lo vocacional", "es un proceso que resuelve la interacción de la conducta del sujeto con su medio laboral y sociocultural". Según Rivas (1990), nos encontramos con que las fuentes informativas que intervienen en todo problema de toma de decisiones, persona y estructuración sociolaboral, llegan incluso a ser condicionantes de las preferencias y la elección vocacional.

En este bloque, podemos incluir los determinantes que expondremos a continuación.

4.3.1.1. Físicos.

A. SEXO / GÉNERO

Elejabeitia (1995) y Mañeru (1998) exponen que la elección de los estudios postobligatorios sería una situación en donde se pone de manifiesto significativamente la influencia del género. La variable sexo, que influye de tal manera en la conducta vocacional que no es solo la actuación como diferencia biológica, sino en su noción de género social, es decir, su interacción sociocultural. El factor, que obliga a tratar la cuestión al mismo nivel que otras minorías, este planteamiento sociocultural, lo apoya no solo la Psicología diferencial, sino autores como Westbrook (1979), y Walsh y Osipow (1987). Gómez y cols., (2000) exponen que el género es una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior.

Existiendo 2 sexos / géneros, es decir, 2 sexos biológicos que representan 2 modelos sociales diferentes, lo que provoca tanto una educación como una socialización diferencial (Sebastián y cols., 1999), que a su vez los refuerza, constatándose que existe una clara postura diferencial en función de la variable sexo y una división sexual en las opciones educativas del alumnado, las chicas se decantan hacia estudios del campo asistencial, sanitario y artístico, es decir, áreas bioterápica, psicopedagógica, Teoricohumanística y artística, apuntado por Torbay y García (1995); Villanueva y Sorribes (1995); Ávila y Rocabert (2001), que aplicaron el SAV.90, además constatado

por Cepero (1997, 2003), Manzano (2004), Parra (2006), Vázquez (2007), García (2007), FAD (2007) y Hermosin (2008).

Además el periódico: "La Voz de Galicia", con fecha del 27 de agosto de 1997, publica los resultados, del Instituto Nacional de Estadística (INE), sobre el curso 94/95, exponiendo en el epígrafe titulado "*Igualdad*", que se alcanza en el campo de la enseñanza, donde existe un 52% de universitarias. Esto nos indica, que la universidad como durante el curso 87/88, es mayoritariamente femenina; de las cuales un 69% estudian en el área de ciencias de la salud. En Galicia en el curso 2001/2002 había 52668 mujeres y 39587 hombres universitarios de 1º y 2º ciclo según el informe sobre la juventud gallega, (2002). El índice de matriculación universitaria femenina asciende al 53% (en Galicia al 57%) y los porcentajes de población femenina activa con titulación superiores son similares (Carrión, 2005). Cuenca (2007) expone que a nivel nacional el alumnado universitario femenino representa el 50.36%. Ortega y Renau (2009) según los datos más actualizados del Ministerio de Innovación y Ciencia indican que del total del alumnado de la universidad española el 54,3% son mujeres. Lameiras (2004), García-vega, Fernández y Rico (2005), Parra (2006), Hermosin (2008), Díaz (2009), Ortega y Renau (2009) y Sánchez (2009) manifiestan que los estereotipos influyen a la hora de elegir una carrera universitaria, lo que se constata en las estadísticas de matrícula del Campus del Ourense, las matriculaciones del ámbito social y humanístico tienen predominio de alumnas mientras que carreras técnicas o ingenierías todavía presentan un panorama predominantemente masculino; aunque el predominio de universitarias hace que la presencia de mujeres en carreras antiguamente más masculinizadas ni resulte tan extraño como podía suceder hace años. Según Cuesta (2004), referenciando el comunicado de la oficina de estadística de la U.E. (Eurostar), sostiene que España se sitúa entre los primeros países de la Unión Europea en porcentaje de titulados de carreras universitarias en ciencias y en ingenierías y del total de titulados el 57,2 % son mujeres, aunque la evolución femenina constata importantes cambios, con lo cual su trabajo empieza a estar reconocido aunque continúe trabajando en campos tradicionalmente identificados como femeninos.

En el caso de la Universidad en Andalucía en el curso 2007/2008 las titulaciones de Ciencias de Salud los porcentajes son el 70% de mujeres por el 30% de hombres, en Humanidades el 64% de mujeres y el 36% de hombre y en las técnicas el 25% de mujeres y el 75% de los hombres. La Universidad de Granada según datos del Periódico Ideal 16-5-2006, las mujeres son mayoría en Biblioteconomía 64%, Ciencias de la Educación (Educación Infantil) 92,3%, Farmacia 67,9%, Medicina 65% y los hombres son mayoría en Ciencias de la Actividad Física 81,6%, Arquitectura Técnica 67,6%, Ingeniería Informática 80%, Ingeniería de Caminos 71%.

La rama sanitaria es la más feminizada, la presencia de la mujer en esa rama aumento de un 60,8% a un 69% (8,2%) en 6 cursos. Resultando las carreras menos femeninas, las relativas a carreras técnicas e ingenierías, en las que todavía, hay solo un 24,5%, aunque se produce un incremento mayor en las mismas, ya que se pasa del 15,8% al 24,5%, que supone un incremento de un 8,7%. Rocabert (1999) y Rivas (2003) anuncian la redistribución de la juventud donde las chicas de forma lenta van abarcando casi todos los campos profesionales y educativos. Mientras que los varones siguen sectorizándose en unos determinados. Hermosin (2008) expone el gran desequilibrio en cuanto al porcentaje de sexos, en las matrículas del ciclo de grado medio de Electricidad y Electrónica un 4,3% de mujeres frente al 95,7% de hombres. La distribución del alumnado en centros de Educación Secundaria de Granada capital como Virgen de las nieves y el Aynadamar demuestran este desequilibrio en el primer caso durante los cursos 2005/06 y 2006/07 la mayoría de las mujeres están matriculadas en los ciclos de Turismo (719 por 219) y Educación Infantil (867 por 37) mientras que en los ciclos de Electromecánica de vehículos propulsados (23 por 1910) y Fabricación de muebles, carpintería (7 por 388) la mayoría son hombres. El caso del IES. Aynadamar, las mujeres representan el 92,34% de los ciclos de Imagen personal y el 80,55% de los ciclos de sanitaria.

La realidad es que las mujeres firman menos contratos indefinidos, poseen las mayores tasas de paro casi un quinto de las mujeres en edad activa no trabajan (20%), y reciben retribuciones más bajas, un 15% menos según el informe sobre la igualdad (2005) y Cuenca (2007). Además solo representan la tercera parte de los puestos directivos (Carrión, 2005). Se debe tener en cuenta a la hora de la toma de decisiones vocacionales, distintas variables mediatizadas por la variable género, como apuntan Villanueva y Sorribes (1995) como son valores (Ávila y Rocabert, 2001; Duque, 2002 y Camps, 2004), autoconcepto (José, González y Martorell, 2001; Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., 2005), presiones familiares, y expectativas (Elejabeitia, 1995, Lopata, 1995 y Bordieu, 2000) y los estereotipos de género (García-Vega, Fdez y Rico, 2005; Parra, 2006; Moreno, 2007 y Ortega y Renau, 2009. Rivas (1990) apunta como resultado de su investigación que la variable género, tiene un influjo diferencial en los factores de decisión vocacional, socioeconómico (Becerro, 2006) y psicoemocional, el primero preocupa más a los hombres, mientras que el segundo a las mujeres. Además, concreta que el género es un condicionante diferencial entre las profesiones y entre las personas (Rivas, 1995; 2002; López-Zafra y López-Sáez, 2001, Cepero, 2002, 2003; Sadurni y Rostan, 2004; Parra, 2006; García, 2007; Hermosin, 2008 y Sánchez, 2009).

Rivas, (1990) expone como una conclusión a su investigación que la captación personal que hace el alumnado de los condicionantes socioculturales respecto a la elección de estudios universitarios, incide mas, en los propios planteamientos que los

que están influidos por otras personas o factores externos. Teniendo en cuenta que dichos factores socioculturales, son muy activos, influyen en las preferencias y condicionan las elecciones, afectando diferencialmente según el género (gender) del alumnado.

B. MINORÍAS

Existen cantidad de situaciones diferenciales, que explican las "*minorías*", (Rivas, 1990) "unas reducidas a elites y otras comprenden la mayoría de las personas".

Entre otros se refiere a grupos de personas que tienen características particulares, sujetos con necesidades educativas especiales, originadas por déficits físicos o perceptivos. Por ejemplo Ávila y Rocabert (2001) que estudiaron las características vocacionales de los deficientes visuales. Siendo la conducta vocacional parte del derecho que toda persona tiene para desarrollarse y participar efectivamente en su medio social ha de contemplarse adecuadamente cada situación individual.

Para concluir este grupo de factores, podríamos escribir que la conducta vocacional es, un medio de preparación efectivo, debe ser adaptada en el mayor número de áreas ocupacionales posible. Dado que la sociedad debe tender a la integración de las diferencias y a la integración plena en la vida adulta completa.

4.3.1.2. Psicológicos

Este bloque se encuentra formado por los siguientes determinantes:

A. APTITUDES Y DESTREZA

APTITUDES: Tradicionalmente se han considerado a las aptitudes como uno de los determinantes importantes, sino de los más, en el desempeño profesional, las preferencias y en la elección de la carrera. Así, junto con las preferencias, una de las razones más repetidas para elegir una carrera, ha sido la de creer que se tenían aptitudes para realizarla, opción que fue señalada por el 43 %. Son consideradas, un conjunto de variables psicológicas que siempre han jugado un gran papel de condicionante para el desempeño profesional. Díaz (2009), Directora General de Empleo apunta que a la hora de dedicarnos profesionalmente nos decidimos hacia "lo que mejor hacemos". Son las variables estudiadas por Antonomasia en la Psicología Vocacional, y por tanto de las que se posee mayor información. Castaño (1983), comenta que han sido estudiadas dentro de una triple problemática: Diferenciación, Estabilidad y Poder Predictivo. Diferenciación para caracterizar el puesto de trabajo como requisito de entrada, estabilidad de las capacidades, y su poder predictivo respecto al desempeño eficaz. Su finalidad sería el ajuste entre las exigencias resolutivas del trabajo y las aptitudes de la persona que opta al mismo.

Siempre la Psicología ha analizado el comportamiento inteligente con la intención de descubrir cómo se solucionan los problemas (proceso, funcionamiento), primero considerando la inteligencia como un todo, un único factor, el famoso "*Factor G*", después, por medio de distintas capacidades dependiendo la tarea a realizar y por último, Sternberg (1988) según el funcionamiento o proceso en la solución de problemas.

Ya que la inteligencia es un condicionante vocacional ampliamente aceptado con repercusiones tanto educativas como laborales. La mayoría de las capacidades exigen la activación de estrategias cognitivas afines, y tienden a agruparse en grupos homogéneos según el material que emplean (verbal, numérico, espacial) o por la similitud de tareas escolares en las que se ponen en ejercicio (habilidad social, científica, tecnológicas, artísticas). Es corroborado por Cepero, 2003, en su investigación, en la parte correspondiente a las aptitudes básicas para los estudios universitarios general y específicas. El grupo técnico presenta diferencias en aptitud espacial, capacidad numérica y razonamiento deductivo y por tanto en aptitud general que es global. Lo que coincide con el campo tecnológico.

Centrándonos en los estudiantes universitarios españoles, existen trabajos como los de García Yagüe (1993), Castaño (1983) y Rivas (1983), entre otros, que reflejan la necesidad que estos estudiantes tienen de determinados niveles de capacidad, superiores, al resto de sujetos de su edad que no siguen estos estudios, demostrando además, que hay diferencias en las variables aptitudinales. Estas diferencias no son ni uniformes ni específicas de algunas carreras, ni estables a lo largo del tiempo. (Rivas, 1983; 1988; 1990; Rivas, Ardit, y Pla, 1986 y Rivas y Zaragoza, 1975). Ya que son en particular consecuencia directa de las oportunidades que se presentan a lo largo de la vida Jack (2002). Apostillando, Rivas (1990, p. 65): "*que el papel diferencial de las aptitudes, contrariamente a lo que se ha escrito y por desgracia practicado, tienen poco que ver con el tipo de estudios que se cursan, al menos en el momento de acceder a ellos*". Siendo de las variables individuales, las aptitudinales las que más contribuyen de forma directa a la explicación del rendimiento (Castejón y Navas, 1992).

Las aptitudes poseen un limitado papel predictor del rendimiento académico universitario, Rivas (1990). Rivas (2002, 2003) cree que no toman ningún papel en las decisiones vocacionales. Sin embargo, tanto el público en general como el alumnado en concreto, que debe elegir un estudio universitario, lo consideran como un determinante de su decisión. Así, en muchos casos se llega a considerar lo aptitudinal como el único requisito o la principal barrera para seguir con éxito unos u otros estudios. Descals (1998) sitúa entre el 3 y el 4% la explicación de las variables aptitudinales de la variabilidad del rendimiento.

Del estudio realizado por Rivas durante toda su trayectoria profesional, este autor siempre deja constancia de la relativa incidencia que las aptitudes tienen en el rendimiento universitario. Así, escribe en 1990, p. 148: *"la ordenación de las aptitudes sigue el modelo clásico "de las ciencias a las letras", sin muchas posibilidades de discriminación interna. Las aptitudes diferenciales no juegan un papel discriminador entre todos los grupos vocacionales, los perfiles se asemejan mas que se diferencian puntualmente entre sí. Las diferencias se dan en el continuo "ciencias-letras"*.

Como conclusión de su investigación Rivas (1990. p. 183), escribe: "Las aptitudes a las que los estudiantes les asignan mayor importancia de lo que en realidad tienen, solo permiten asignaciones diferenciales de manera muy limitada entre tipos de estudios de contenido curricular muy distinto: letras, ciencias y mixtas". Y Rivas (1995), apuntilla que el alumnado en general desconoce que la limitación intelectual es mínimamente responsable de la varianza explicada del rendimiento académico universitario; Aunque sigue insistiendo en que la investigación deja claro que la diferenciación aptitudinal no es uniforme ni se relaciona a priori con factores específicos para determinadas carreras, tampoco se ciñe a estas de manera general, ni las diferencias son fijas o estables, ni siquiera a lo largo de la misma carrera.

DESTREZAS: Las *destrezas ocupacionales* (CAREER SKILLS), se añaden y complementa lo aptitudinal recientemente. Serían una serie de destrezas que se ponen en marcha en función de las exigencias del puesto laboral. Este aspecto o conjunto de hábitos están presentes en todos los trabajos, pero hasta el momento no se incluían en las capacidades (Fine, 1974; Otting y Miller, 1977). Al interés por las destrezas se suma Holland 1997, Dosil y Fernández Eire (2001) enunciando que las personas buscan ambientes que les permitan ejercer sus destrezas y habilidades, asumiendo roles de su agrado y declarando que las ocupaciones laborales son algo mas que un conjunto de funciones y destrezas. Mañas (2006) destaca la importancia de la "felicidad laboral", exponiendo que hoy en día se busca o exige un empleo que facilite la vida a nivel social, familiar y de ocio, se da más importancia a la felicidad que a la calidad. Marques (2008) expone que hoy en día se valora muchísimo la calidad de vida, el buen clima social y pasar el tiempo libre junto a los suyos. Fine (1974) remarca su importancia y expone tres tipos: funcionales, de contenido específico y adaptativas.

En resumen, parafraseando a Rivas (1995) diríamos que *"los intereses vocacionales marcan el rumbo, las aptitudes la potencia de la navegación y las destrezas, la manera de realizar la singlatura de la conducta vocacional"*.

B. INTERESES Y PREFERENCIAS

Los intereses y las preferencias son otras de las variables más estudiadas y conocidas de la conducta vocacional, en concreto las preferencias personales junto con

las aptitudes son una de las razones más repetidas para elegir una carrera, Vera (2008) aduce que es la primera razón de elección. Sánchez (2001) constata que los motivos de carácter profesional son los que poseen las medias más altas seguidas de los personales y de las influencias sociofamiliares, y dentro de los profesionales “SUS SALIDAS PROFESIONALES DE ACUERDO CON MIS PREFERENCIAS” es el que posee las medias más altas. El problema radica en que el alumnado posee bajos conocimientos sobre sus propias preferencias profesionales y por tanto no elige coherentemente sus estudios como queda patente en numerosas investigaciones como las de Latiesa, (1986); Gil Beltrán (1989, 2005); Jiménez y Royo (1993) y Fernández; Peña; Viñuela, y Torio (2007) que apuntan que el parco dominio que poseen los estudiantes sobre la información vocacional les provoca distorsiones en las preferencias.

Strong (1964) indico: *"los intereses señalan el rumbo de la conducta vocacional"*, son elementos clave tanto del desarrollo como de la evolución de la conducta vocacional, sobre los que giran otras instancias como la información, el desarrollo y la madurez vocacional, como queda patente en el nuevo enfoque del asesoramiento, representando los motivos que dirigen la conducta vocacional, llegando a condicionar de forma determinante las elecciones universitarias (Rivas, 1973; 1990; 2002, 2007; Rocabert, 1987; Marín, Infante y Troyano, 2000; Menéndez, 2006); ya que se desarrollan en un medio sociocultural determinado en el que tienen posibilidad de expresarse y actuar tanto como motivadores como de reforzadores.

Al indagar sobre las razones o motivos de la elección de una carrera en concreto, por parte del alumnado, nos encontramos que los resultados de la investigación del consejo de Universidades con una muestra de 237.000 estudiantes de COU de todos los distritos universitarios españoles es que el 91,6 % elige la carrera *"porque le gusta mucho"* y el 66,7 % por que *"lo que estudia se le da bien"*. Resultados similares obtienen Ávila y Rocabert (2001); Porcel, Ramírez y Mata, (2002) y Vera (2008). Este *"gustar mucho"* es vago e indefinido como justificación de elección. Pero al percibir el alumnado, la tarea de elección como un hecho desconecto con su realidad pasada, muchas de estas elecciones carecen de realismo, por lo que cifran su decisión por una carrera, según Rivas, (1990) en la sensación de sentir o no, interés o gusto por ella.

Entre otros motivos de elección se encontrarían los siguientes grupos de factores:

- ☞ Facilidad y brevedad.
- ☞ Vocacional.
- ☞ Materialismo.
- ☞ Movilidad.
- ☞ Presión familiar.

- ☞ No movilidad y baja calidad.
- ☞ Facilidad y no movilidad.

Encontrando otros motivos de elección ya que tenemos una parte del alumnado que tiene muy clara su elección desde siempre, otra parte que realiza su elección basándose en los datos que le proporciona su entorno próximo: series de televisión, personajes de moda, modelos familiares, estereotipos sexuales..., (Fernández; Peña; Viñuela, y Torio 2007), y otra parte que no sabe o lo no tiene claro y llegado el momento se decanta por una casuística de motivos de elección muy amplia, como:

- donde puede,
- cree que va a tener éxito,
- considera que está preparado para esa tarea profesional, según su criterio personal,
- por prestigio social,
- compensación económica,
- por la opinión de los padres o su modelo familiar,
- facilidad de los estudios elegidos
- por ser un estudio que puede realizar en su entorno geográfico más próximo
- por cuestión económica, etc.

Otro tema es, como apunta Martínez (1987) diferenciar los referentes de comparación, los indicadores oportunos y el papel de las aficiones, para especificar tanto la acción conjunta de las preferencias con los influjos vocacionales del medio, como su incidencia en el desarrollo vocacional. Cepero (2003), señala la importancia de tener un hobby, una afición, ya que una vocación se construye con los estímulos, el trabajo y la experiencia que la persona experimenta durante su ocio y tiempo libre, confirmándola después de haberla ejercitado. Urías (2000) extrae del informe Jóvenes Españoles el destacado papel que posee el ocio en sus vidas. Y no podemos olvidar la importancia que desde los primeros momentos en la vida del ser humano tiene su tiempo de diversión (Díaz, 2003). Tanto que algunos autores consideran de suma trascendencia la educación para el tiempo libre (Tractenberg, Streumer y VonZolinger, 2003 e Iriarte, 2004). González Maura (2006) considera el ocio crucial en el tema vocacional hasta el punto de interesarse por las actividades extraescolares del alumnado. Mañas (2006) y Marques (2008) hablan de la “felicidad laboral” se busca un empleo que facilite la calidad de vida o nivel de ocio.

Para el Consejo de Universidades (1987), los intereses y preferencias o al menos, la apreciación que hacen los sujetos de esta faceta de su comportamiento, son los responsables de la elección universitaria en un 91,6 % de las razones aducidas por los estudiantes. El 80 % en el caso de Porcel y cols. (2002). Según datos de la prescripción, tras la selectividad de Junio del 2000, los principales motivos para elegir la carrera universitaria serían las perspectivas de futuro y la vocación. Pomba, Ponz, Rama y Ríos (2003) y Ros (2006) sostienen que la vocación es el factor endógeno más destacado dentro de los motivos de elección con un porcentaje del 60%, seguido de la salida profesional que tenga la carrera elegida. El Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS (2006) expone que los españoles a la hora de elegir la profesión se guían por la vocación. Criado (2008) culpa a la escasa vocación como una de las causas del abandono universitario. Marchesi (2002) realizó un estudio, como director del Instituto de evaluación y Asesoramiento (IDEA), con 5000 estudiantes entre 12 y 18 años obtuvo como resultado que “lo que más inquieta a nuestros jóvenes son las salidas laborales con las que se van a encontrar una vez acabados los estudios”. El INJUVE, Informe de la Juventud (2005) expone que la primera preocupación fundamental de la juventud es el desempleo. El estudio de la consultora ACCENTURE (2005) apunta que la juventud se encuentra preocupada por la inestabilidad laboral y los bajos salarios reconociendo casi la mayoría haber tenido dificultades para dar el salto al mercado laboral.

Los intereses son, un producto del proceso de maduración personal y del aprendizaje que evidencian la interacción de características individuales en un entorno sociocultural determinado. Se suele distinguir entre: A/ Preferencias o intereses expresados y B/ Intereses inventariados, que incluirán los influjos o indicios de interés y las áreas vocacionales o intereses diferenciados. La preferencia es la expresión muda del "querer ser...", incluye un conjunto de aspectos vocacionales de primer orden como: intereses, autoevaluación, aspiraciones. Además, es una manifestación de mayor amplitud (Rivas, 1973; 1990; 2002, 2003), que el interés, lo incluye y añade, tanto la expresión de deseo o atracción hacia determinadas actividades profesionales (Rojo y Bonilla, 1999 y Menéndez, 2006) como la proyección de uno mismo, respecto a la posibilidad de llegar a desempeñarlas en un futuro más o menos próximo; Intervienen aspectos personales, como el autoconcepto (Reina, 1999 y Núñez, González-Pienda, Almeida y cols., 2005); sociológicos, como los estereotipos profesionales (Ávila y Rocabert, 2001) y, al final, lo concreta en una opción profesional o de carrera entre varias.

Cuando la preferencia vocacional se concreta en la expresión de una elección sobre una profesión en concreto (Holland, 1976, 1997 y Rivas, 1973, 1990), la profesión seleccionada para el individuo funciona a modo de "*etiqueta*", que resume una

gran cantidad de información personal y vocacional, lo suficientemente clara, como para mantener un nivel de comunicación o referencia para aquellos que la manejan o nombran. Rocabert (1987, p. 10-15), concluye al respecto: *"Aunque existe evidencia de que las predicciones basadas en la elección expresada están lejos de ser perfectas, los intereses inventariados pueden ser diagnósticamente más útiles si se atiende a su grado de relación con las preferencias expresadas"*. Confirmándose desde los años 70, hasta la actualidad el papel relevante de las preferencias en la conducta vocacional, consideradas como un elemento de diagnóstico y pronóstico clave en la elección vocacional.

Hay que tener en cuenta en torno a las preferencias, que aunque la elección profesional o Elección Vocacional Universitaria se concrete en la preferencia por una área o grupo vocacional, esto no significa, que no esté afectada por otras preferencias que posee la persona. Holland (1997); Fernández Eire (2001) y CIT (2004) proponen que una persona puede tener representada su personalidad en un determinado tipo vocacional, pero que también posee características de los demás. Las características personales no guardan relación directa con una sola ocupación, cada persona posee la capacidad de desempeñar varias profesiones. Este dato es relevante, y más en momentos de crisis como esta, consideramos importante la polivalencia o diversidad de roles laborales para que una persona pueda poder ejercer más de una ocupación profesional, adaptándose a otras nuevas a lo largo de su trayectoria laboral. Definiendo Rivas (2002) patrón vocacional como las configuraciones más o menos estables de los factores personales del desarrollo, intereses y cognición vocacional que intervienen en el proceso de toma de decisiones, según la idea, los objetivos y planes de la carrera individual que se encuentran activos en el marco de distintos grupos vocacionales. Así, las personas que manifiestan la preferencia por un área determinada, también pueden manifestarla pero, en menor grado por otra área, sin embargo, esta relación no tiene por qué ser a la inversa. El estudio realizado por Rocabert (1987, pp. 260-279) sobre este tema, aclara que *"en el asesoramiento vocacional, unos estudios pueden estar relacionados con otros, pero no de forma recíproca"*. Si las preferencias, en concreto, la preferencia del área dominante, coincide con los intereses inventariados, es un buen indicador de la conducta vocacional; sabiendo que las preferencias caracterizan y diferencian los 6 grupos vocacionales en un doble nivel:

- 1°. remarca las áreas esenciales para el desarrollo vocacional del grupo y,
- 2°. presenta las áreas asociadas a ese desarrollo.

Según el Consejo de Universidades (1987), las preferencias que más varían son las Socio-jurídicas-económicas y las de Ciencias, que pasan de estas a otras áreas, mientras que las preferencias por las elecciones universitarias: Técnicas y de Letras son

las que más se mantienen, representando estas últimas casi el 45 % de las elecciones realizadas en primera instancia.

También, es importante la evolución de los intereses y preferencias en el desarrollo vocacional; Desde Súper (1951), los intereses van a ser contemplados en su evolución más que en su registro puntual temporal convirtiéndose en el mejor indicador del desarrollo vocacional (Rivas, 1995); Como ya escribí anteriormente, la conducta vocacional tiene un aspecto evolutivo; Por lo que la permanencia o estabilidad temporal en los periodos establecidos es también un buen indicador vocacional. Especificar que existen 3 periodos evolutivos en las preferencias, lo que se denomina Perfil Evolutivo Vocacional:

- Hasta los 14 años. Que hace referencia a la escolaridad básica.
- Entre los 15 y los 16 años. Afectaría el primer tramo de la educación secundaria.
- De los 17 en adelante. Sería el final de la educación secundaria y el BACH.

Hernández (2004) concluye que los intereses del alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato están definidos entre 1 y 3 áreas vocacionales, siendo muy bajo el porcentaje de alumnado que no está definido vocacionalmente en estos cursos. Ros (2006) expone en su estudio realizado para la Universidad Pontificia de Comillas que la mitad del alumnado de Madrid ya tenía definidos sus intereses universitarios cuando accedieron al bachillerato. La plasticidad de las preferencias y los intereses se manifiesta en su cambio o relativa permanencia, hasta que mediante un conjunto extenso de experiencias (edad, educación, desempeño profesional) y en la medida que refuerzan su expresión se estabiliza a partir de un determinado periodo (juventud) y acompañan el desarrollo vocacional y profesional hasta la jubilación. Rivas (2002) expone que se estabiliza a los 18 años mediante la experiencia, los intereses vocacionales y el género (que también pesa pero mucho antes), Fernández Ballesteros (1999) y Martín, Infante y Troyano (2000) observan que los intereses profesionales son más estables a partir de los 17 años, por lo tanto las preferencias profesionales se modifican en función del tiempo y de la experiencia. A más permanencia en el tiempo, intensidad y estabilidad más fiable será su preferencia, y mejor indicador vocacional se considerara. El sujeto percibe pronto, las preferencias y los intereses como aportación individual, sobretodo entorno a los 10-12 años (Primer estadio) se consideran como único elemento de juicio global: "*Por que me gusta, Quiero ser esto o lo otro*" (Díaz, 2003); Recurrimos al Principio del Placer según Rojo y Bonilla (1999). Luego, al Principio de la Realidad, al ir incorporando a su conducta experiencias significativas, intervienen otros elementos: capacidades o habilidades, experiencias del rendimiento

escolar sobre determinados grupos de áreas o materias: Letras, Tecnología, Ciencias; que relacionará con los intereses dominantes.

Después de la revisión y estudio de la investigación de Rocabert (1987), se extrae que la mayoría del alumnado que accede a la universidad, mantiene dudas en la elección de estudios muy dispares entre sí, ya que manifiestan máxima dispersión en sus preferencias. Abundaría lo que Rocabert denomina el "*Periodo Gamma*", es decir, no se repite ningún área vocacional en su situación de elección. La Guía completa de estudios y carreras (2006) recoge que la mitad de los estudiantes españoles de 2º de bachillerato no se ha decidido por una carrera tres meses antes de hacer la selectividad, según La misma fuente debido a la gran oferta 117 títulos en 73 centros de enseñanza superior. Marín, Infante y Troyano (2000), en su investigación también llegan a una conclusión similar el alumnado no elige coherentemente, bien por pocos conocimientos sobre las carreras o sobre sus propias preferencias profesionales. INJUVE (2005) expone que el 59% de la juventud abandona su primer empleo antes del primer año.

Como una conclusión a su investigación Rivas (1990, p. 182), escribe: "*La evolución de los intereses y preferencias vocacionales, y sobre todo las que se mantienen o permanecen durante la adolescencia, cuentan de manera especial en la historia vocacional*". Teniendo en cuenta que el desarrollo vocacional (Rivas, 2002), son los cambios que se producen en la conducta vocacional como efecto de la maduración psicológica, aprendizajes y vivencias significativas que el medio aporta. El mismo, apunta: "*Los mejores indicadores del desarrollo vocacional son los intereses y preferencias vocacionales dado que determinan la orientación de lo que ese estudiante pretende, desea o espera conseguir en el mundo laboral adulto*".

C. DESARROLLO Y MADUREZ VOCACIONAL

Desarrollo y madurez vocacional son términos muy empleados desde Súper (1951) y de gran actualidad, debido a su aparición constante en la literatura especializada, estos términos actúan sobre la "carrera" y los patrones de conducta de la persona, afectándole durante toda su vida.

El concepto de Madurez combina la edad, el periodo evolutivo de la persona y las conductas propias del mismo. Incluso se ha planteado una estructura jerárquica de la misma, Crites (1965). Anaya (2004) la define como la disposición o preparación para afrontar las tareas relacionadas con el desarrollo de la carrera que son apropiadas

El desarrollo vocacional como continuo vital, sería la versión del desarrollo psicológico con respecto a la conducta vocacional de la juventud. Como ya se apuntó, se habla del aspecto evolutivo de dicha conducta, marcando el inicio del asesoramiento moderno (Rivas, 1988; 1990), destacando la investigación su gran importancia. Así, la

Educación. Secundaria correspondería al periodo de exploración vocacional, en el acontecen las conductas vocacionales tentativas, de transición y ensayo (Súper, 1957), que se caracteriza como de iniciación o periodo prevocacional, implicación y decisión vocacional (Rivas, 1973; 1990). Rivas (2002; 2003; 2007) apunta que la conducta vocacional se enseña y se aprende siendo una conducta dirigida a metas, cambiando a lo largo del tiempo tanto cuantitativa como cualitativamente, hasta que se estabiliza en un punto. Por lo que Rivas no es partidario de enseñarla en cualquier momento sino en la adolescencia que es cuando la persona se plantea que quiere ser, que va a ser en la vida.

Resaltar que la conducta vocacional no se produce en el vacío, sino en un contexto determinado, en grupos vocacionales similares (Rivas, 2002; 2007) y como Súper (1969) y Crites (1984), va acompañada del surgimiento y establecimiento del concepto de sí mismo (Self) y de la madurez vocacional. Este proceso se llena de contenidos, cuando la persona tiene la capacidad para trasladar el concepto de sí mismo, al estereotipo o imagen que se forma de la profesión sobre la que cree, su posible elección.

Los intereses vocacionales, como constatan Martínez, Gimeno y Rocabert (1998), hasta entonces muy lábiles, tienden a ser consistentes y estables en el tiempo, válidos para comprobar lo que le gusta, pero insuficientes para convertir la preferencia en elección, entonces es cuando intervienen otros aspectos, sobre todo de su experiencia escolar, tanto su historia como comportamiento, por ejemplo: Rendimiento según las materias, facilidad de aprendizaje, el atractivo de las asignaturas, la facilidad de aprobar León y Gambara (2005).. Según conecte, su propia conducta con la del mundo vocacional adulto, aumentara su madurez para analizar con realismo, (Principio de realidad: los esfuerzos que requiere su consecución, la utilidad que reportara y las posibilidades para conseguirlo, Rojo y Bonilla, 1999) la elección de estudios universitarios, como parte de un problema más global. Dotándose de más recursos para acomodarse en función del plan, y escapar de posturas como el pasotismo, la intermitencia y la inestabilidad entre las opciones o fantasías desajustadas a sus condiciones y las del entorno.

Sin embargo, la experiencia demuestra la preocupante inmadurez vocacional que sufre la juventud, debido a los resultados de elección y cambio de carrera a la entrada de la universidad (Corominas, 2001, y Rivas, 2002). Rivas constata que el 30 % del alumnado abandona Psicología entre el primero y segundo curso. Criado (2008) constata que el abandono universitario supera el 30% y que las causas al abandono universitario del primer año y a lo largo de la carrera, son la falta de información y orientación profesional previa a la incorporación a la titulación escogida. Aun así, el numero de elecciones realizadas, reflejadas por el numero de preinscripciones de la hoja

de preinscripciones en una muestra de 840 estudiantes, demuestra que la mayoría realiza solo una en el 44,4 % y la minoría cinco, en el 4,7 %. Otros porcentajes serían: 2 - 18,8 %, 3 - el 15,1 % y 6 o más - el 10,5 %; lo que indica que o lo tienen muy claro, y por esto su elección es una concreta o que se lo juegan todo a una carta. Según ACCENTURE (2005) el 40% de la juventud eligió su primer empleo por su vinculación a los estudios realizados.

De todos modos, es necesario contextualizar los instrumentos existentes a nuestro sistema vocacional, como señala Rivas (1988; 1990). Muchos autores (Dosil y Fdez Eire, 2001; Cepero, 2003; Díaz 2003; Menéndez, 2003; CIT, 2004; Urribari, 2004; Rivas, 2007; Criado, 2008 ; Honoré, 2008 y Sánchez, 2009) creen que el sistema educativo debe prestar atención al desarrollo vocacional del alumnado, yo diría que es fundamental para realizar la elección de estudios de la forma más óptima posible, sin que genere angustia o ansiedad ni que sea dependiente de ninguna figura llámese: familia, profesorado, iguales (Elejabeitia, 1995; Pérez Díaz, 2001, Luengo y Luzón, 2001; Díaz, 2003; Molero, 2003; Rivas, 2003 y Martínez y Pérez, 2004), sino que la decisión sea la suya propia, mostrándole la posibilidad del error, de equivocarse, que siempre cualquier opción puede enmendar o rectificar (Cepero, 2003 y Rodríguez, 2004). Se trata, como escribimos Cepero y Cepero (1996), por tanto, de proporcionar el mayor y mejor bagaje posible, con apoyo, asesoramiento, información, etc., que permita al alumnado, poner en juego todos los elementos:

- Informativos.
- Intelectuales.
- De experiencias.

Todo para que puedan "*ellos*", adoptar la mejor decisión para sí mismos, puesto que la elección debe ser suya, de la propia persona. Como decía J. F. Kennedy (1953): "*El futuro no es algo que se nos regale, es algo que hemos de conseguir*", cada uno de nosotros y en este caso, el alumnado, tiene que conseguirlo y ser responsable de ello, haciéndolo de la forma más seria, coherente, ajustada y realista posible, ya C. Sandurg (1928) comentaba: "*La vida es como una cebolla, quitas las telas una a una, y a veces lloras*", esto es verdad, siempre te puedes equivocar, pero si tu decisión ha sido realizada de forma reflexiva y coherente, es más difícil equivocarte y si no, hay que entender que la equivocación esta dentro del juego y debe ser asumida positivamente como otra posibilidad, de la cual siempre se aprende.

Quizás, el problema consiste en la inexistencia de la idea de desarrollo vocacional como algo personal, basado en la experiencia y con dimensiones de análisis objetivables, que irían desde las propias capacidades intelectuales, las áreas de interés, el esfuerzo mantenido en el estudio, el rendimiento escolar diferenciado por áreas, hasta

el análisis de recursos externos, familiares o institucionales como el conocimiento de becas, la alternancia con trabajo, y todo relacionado con marcos universitarios y vocacionales de elección estables y bien configurados. Este problema de la falta de desarrollo vocacional personal esta incrementado por la implantación mayoritaria del "numerus clausus" en los centros universitarios. Como conclusión el alumnado comprueba que todo se resume y solventa por la calificación de entrada mínima que fija el centro a donde pretende ir y la que aparece en su tarjeta de acceso a la universidad. Quien condiciona a la postre su elección o decisión vocacional, indicador nada objetivo y bastante cuestionable.

Con respecto a la madurez vocacional, Rivas (1990), destaca como claro determinante de la conducta vocacional del alumnado, el papel de la búsqueda de información y de la madurez vocacional, la eficacia en el estudio (Núñez, Glez-Pienda, Almeida y Cols., 2005); constatando como Vence, Palomares y Sánchez, (2000) que el sexo del alumnado introduce, diferencias en determinados factores de la madurez vocacional. Según Cepero (2003) las chicas presentan diferencias significativas en autoconfianza en la decisión y certeza. Y los chicos en la búsqueda de información y el conocimiento profesional. Conocimiento que el sujeto posee sobre el nivel económico de las profesiones, las salidas profesionales, etc. Podríamos afirmar que los chicos más independientes, que coinciden con los más preocupados en realizar una mayor búsqueda para conseguir información y disponer de un amplio conocimiento vocacional / profesional, son los que tienen mayor probabilidad de ir a la universidad y continuar estudios universitarios.

Tanto O'Neil y Busch (1978) como Rivas y cols., (1990) hablan de la incidencia diferencial que tienen el sistema educativo, la práctica en la solución de conflictos personales, de análisis de la realidad familiar o educativa. Existiendo un determinante Psicoemocional de ajuste que es el grado de certeza que exige antes de movilizar la acción vocacional (Ardit, 1988, y Rivas, 1990; 2002). La importancia de lo emocional en el campo vocacional es resaltada por distintos autores (Menéndez, 2006; Ros 2006 y Rivas, 2007).

D. TOMA DE DECISIONES Y OPORTUNIDAD

La toma de decisiones analiza el grado de autonomía y seguridad que acompaña a la elección. Es la base racional o intuitiva que orienta la decisión y la estabilidad o constancia de sus actos (Lauretti, 2004).

Lo importante en este caso, expuesto de forma somera en el apartado anterior, es la Información Vocacional / Profesional que dispone y con la que se maneja la persona, plataforma previa y básica para las preferencias y la elección entre las distintas opciones escolares y/o laborales. Ante lo cual Marín y cols. (2000) y Criado (2008) informan que

el alumnado posee bajos conocimientos sobre las carreras o sobre sus preferencias. La Guía completa de estudios y carreras (2006) plantea que es la gran oferta de títulos universitarios en los 73 centros de enseñanza superior lo que desconcierta al alumnado. Coromillas (2001) aclara que la elección es errónea por falta de información. ACCENTURE (2005) apunta que Las dificultades alegadas para dar el salto al mundo laboral de la juventud son debidas sobre todo a la falta de información. La falta de información la apunta como causa también Criado (2008). García (2003) expone que la mayoría del alumnado vive esta fase de su vida con angustia, pues solo el 8% del mismo tiene una idea válida, definida y decidida de qué camino seguir.

La escuela es un campo propicio para influir en la elección profesional del alumnado por lo que debe tomar la responsabilidad de la información vocacional y la preparación para el desarrollo de la carrera desde una educación para la vida intentando erradicar la educación para lo escolar / académico frente a lo vocacional/profesional ya que ambos forman parte de la *Educación* debido a su dimensión social y agente respondiendo de forma efectiva a sus perspectivas proporcionando un medio rico para las interrelaciones personales, proyectos participativos que contribuyan a desarrollar el sentido crítico, incrementar mayor autonomía personal, favorecer espacios formativos, reforzar y estimular factores motivacionales para el desarrollo integral de las personas, creando contextos de comunicación públicos y privados (Echeverría, 2001; Sellares, 2002, Cepero, 2003; CIT, 2004; Rivas, 2007 y Sánchez, 2009). Desde aquí volvemos a hacer este llamamiento, ya que como expone Rivas (2002) la conducta vocacional se enseña y se aprende, pero lo cotidiano es que no presta ni suficiente apoyo, ni atención a lo vocacional. Así, las notas que caracterizan vocacionalmente a nuestra sociedad son: la separación radical del mundo escolar respecto al productivo adulto y el desconocimiento de las actividades del mundo ocupacional. De ahí la importancia que González Maura (2006) le otorga a las actividades extraescolares como punto de unión entre el mundo escolar y el productivo, relacionando las tareas con los intereses vocacionales. Aconteciendo que la institución educativa no instruye ni informa a sus componentes y si lo realiza, habitualmente lo hace tarde y a destiempo, porque se considera una actividad extra de la escuela (tarea añadida) y no como lo que es, parte de la actuación escolar (Cepero, 2003 y Rivas, 2007). Como Santana (2004) consideramos que la educación debe preparara a la juventud para el proceso de transición académica y sociolaboral y más teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la LOGSE es que el alumnado “aprenda para la vida”, que engloba la movilidad y la inserción sociolaboral, estos temas deben ser tratados en la escuela como aprender e emprender. Para que esta orientación sea productiva debe ser anticipadora e integrada en el currículum escolar. Produciéndose en ella las primeras elecciones decisivas sobre el futuro académico y profesional del alumnado (Elejabeitia, 1995). Fonseca y Corospo (2004) creen que la

escuela delimita la trayectoria profesional del alumnado, ya que a partir de valores y aptitudes, se constituye en ella, los proyectos profesionales de niños y adolescentes.

La Toma de Decisiones Vocacionales, considerada uno de los temas más activos de la Psicología Vocacional (Ardit, 1988), está relacionada con la Indecisión Vocacional operativizada por Gómez (1992).

La Oportunidad, será "lo no previsto", como determinante personal, que puede actuar en la conducta vocacional imprevisiblemente (Bandura, 1987) y que influirá en la toma de decisiones, afectando al resultado final (Rivas, 2002).

La oportunidad es personal pudiendo aparecer con sentido para la persona, en el momento de identificar o interpretar una situación o información que considera significativa o beneficiosa para sus planes, manteniendo, adaptando o cambiando incluso el curso de una acción en función de unas expectativas asumidas con cierto y variable riesgo. Hay que plantearla según los planes de la persona a diferentes plazos. El asumir la responsabilidad del cambio de la acción es una consecuencia de aprovechar y conllevar la oportunidad, Siendo interactivos: compromiso y cambio de acción. Bandura (1987), explica que el poder de los hechos fortuitos esta en los procesos interactivos que provocan.

La Psicología nunca podrá predecir el fortuismo, ni podrá por tanto planificarlo, ya que acontecido se integra como proceso manifiesto, lo que sí, favorecer la disponibilidad y confianza psicológica individual, preparar para reconocer cualquier circunstancia que propicie nuestros planes, independientemente de cuándo y cómo aparezca. Su efecto en la conducta vocacional, tendrá que ser estudiado (aquí se propone una línea de investigación dentro de este campo), pero se cree (Rivas, 1995) que está relacionado con la preparación para la vida adulta, la apertura y flexibilidad personal, el cultivo de destrezas, la adquisición de conocimientos polivalentes y la actitud de vigilancia (arousal) frente a la pasividad o la confianza en la buena suerte para elegir el propio rumbo de la conducta vocacional. Según Bandura (1987) Influyen en el plano individual: las habilidades de acceso a los grupos, los vínculos emocionales entre personas, valores y criterios personales; y en el entramado social: las recompensas, el entorno simbólico y manejo de la información, y la permeabilidad del contexto.

La oportunidad más que el azar como determinante personal, y tal como apunta Rivas (1995; 2002), se da en un contexto y situación sociocultural concretos, pero inespecíficos y cambiantes que habría que tratar de incluir en la explicación de la conducta vocacional.

E. MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS DE LOGRO

Distintos autores han profundizado en este tema, Castaño (1983), después de comprobar todas las teorías, concluye que parte de la relación del aprendizaje social con la conducta vocacional; Sugiriendo "*que la motivación de logro vocacional es función del motivo, del rendimiento, de la esperanza de éxito y del valor del incentivo*" (p. 145). Autores como Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., (2005) corroboran la importancia de considerar la influencia de las preconcepciones y motivaciones personales del alumnado. Ya que la motivación dirige nuestra conducta y como apunta Gagne (1991) la decisión se realiza en base a la motivación personal. Se debe distinguir entre, las expectativas de logro y las de eficacia personal:

- a) Las expectativas de **logro**, como apunta Bandura (1977), se encuentran dentro de la estimación personal, querer un cierto nivel, situación o resultado, desearíamos, sería estimación o evolutivo; Situándose en el aspecto conativo del deseo, que no implica necesariamente la puesta en marcha de mecanismos de acción. Bandura (1999) aporta el hecho por el cual el sujeto a través de los logros de cualquier tipo, en nuestro caso primero escolar y después profesional, se interviene de manera poderosa en la configuración de la madurez y del sentimiento de autoestima y desarrollo personal. Goleman (1997) y Hamburg (1992) apuntan que la sensación de autoestima de un niño depende fundamentalmente de su rendimiento escolar. En la determinación de esta competencia de logro intervienen las experiencias de éxito, la observación de realizaciones de los otros, la persuasión verbalizada de la competencia propia y el contenido de la tarea ligado a las emociones de la persona.
- b) Las expectativas de **eficacia personal**, hace referencia tanto a tenacidad como a esfuerzo, que realiza la persona para conseguir una conducta, en contra de las adversidades. Rivas (2003) las define como las creencias acerca de las propias habilidades para desarrollar con éxito una tarea dada. Indican una serie de esfuerzos continuados que la persona invierte en una conducta dirigida a la consecución de metas, por ello, mantiene y abre un abanico de posibilidades a pesar de las dificultades y circunstancias adversas o resistencias del medio, por seguir o alcanzar una meta. Se relaciona con una mejor realización y mayor integración social (Bandura, 1977; 1982; 1999; Salanova y cols., 2001 y González Cabanach y cols., 2002). Álvarez y Villamarín (2004) apuntan que determina el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas, aumentándolos para la consecución de las metas. Según Pompa, y cols., (2003) el esfuerzo dedicado a las asignaturas está relacionado con el estar estudiando lo que te gusta lo que aumenta la probabilidad de éxito

y refuerza la imagen del alumnado. La eficacia personal o autoeficacia es la propia evaluación que la persona tiene de su competencia, contrastada en la realidad por la resolución de problemas (Rivas, 2003). Es una buena herramienta para predecir y explicar resultados conductuales (Landro y González 2003; Ruiz y cols., 2003; Hernández Franco, 2004; Rivas, 2003, 2007 y Martín del Buey y cols., 2008), ya que se asocia con las preferencias e intereses vocacionales con correlaciones significativas por encima de .50, juegan un papel importante en los logros (Fabián, 2004) y poseen como afirman Carbonero y Merino (2004) un poder predictivo de la elección de carreras. Rivas (2003) cree que las expectativas de autoeficacia, se refieren a la creencia de poseer las competencias necesarias para realizar aquellas conductas que permitan salvar los obstáculos que se presenten y poder conseguir los resultados, guían y organizan la elección de nuestras actuaciones a todo nivel lo que incluye las académico-profesionales, condicionando el desarrollo vocacional-profesional de la persona. Hernández (2004) concluye que las expectativas vocacionales de logro son muy altas en el alumnado de 4º de ESO y 2º Bachillerato, un 92,8% de su muestra (1250 estudiantes) manifiestan intereses hacia aquellas áreas vocacionales donde perciben que tiene posibilidades de conseguir lo que desean, afirmando que les interesan aquellas áreas en las que anticipan creer tener las posibilidades de llegar a conseguir.

En cuanto a la motivación de logro, para trazar y concluir un plan o proyecto vocacional, la "*carrera*" de Súper (1974) (se inicia en la escuela como preparación para la vida adulta y se actualiza en la integración social de la persona a lo largo de su vida productiva, hasta su jubilación). Considerada así, escribe Rivas (1990, p. 24): "*la elección universitaria se resuelve, como una parte más del proceso de socialización, que se concreta en la conducta vocacional*".

Las variables o determinantes que influyen, son sociales más que personales (Benito, 1979; MEC, 1985; Eysenck, 1978; Castaño y Zapatero, 1982, y O'Neil, 1985), constatando interrelación entre:

- Las variables sociales y la conducta individual.
- Las elecciones de carrera y sus motivos.

Según la escolarización se realice en centros públicos o privados, con variables de personalidad e incluso con la autoestima y la introversión. Respecto a este rasgo de la personalidad, "*Introversión / extroversión*", el alumnado que puntúa alto en introversión, obtiene mejor rendimiento académico, debido a una mayor concentración en la tarea del estudio, y su tipología, se encamina a las tareas científicas, tendiendo su

elección a este tipo de estudios; *"es un facilitador para los estudios universitarios y no un indicador"* (Rivas, 1990, p. 66).

Porras (1982), señala que las variables de personalidad, se encuentran asociadas con el éxito o fracaso en distintas carreras universitarias. Como curiosidad, apuntar que variables relacionadas con el rendimiento académico universitario, son: el rendimiento académico previo, el autoconcepto y el juicio del profesorado sobre los estudios secundarios realizados (Escudero, 1981; Reina, 1999; Herrera, 1999; Tejedor, 1999; González-Pienda y Núñez, 1999; Alonso y García, 1999; Gimeno y Rocabert, 1999 y Rivas, 2002); se incluirían también las expectativas de eficacia y de logro personal, como individuales del sujeto, su autoconcepto y autoestima; y las expectativas de los demás como del profesorado y familia, y sociales, de utilidad social, del mundo laboral, y de la sociedad en general.

Es curioso aunque la elección es personal y es la persona quien elige, influyen en ella otros factores externos como la familia, el profesorado, el asesor, orientador / a, los iguales, el grupo, la sociedad, el contexto sociocultural, etc. (Sánchez, 2004; Molero, 2003; Pérez Díaz, 2001; Luengo, y Luzón, 2001; Cepero, 2003; Molero, 2003; Rivas, 2003; Fonseca y Corospo, 2004; Mosteiro, 2004; Sánchez, 2004; Martínez, 2006; Fernández, Peña, Viñuela y Torio, 2007; Moreno, 2007 y Sánchez, 2009). Esta influencia es percibida por distintos canales formales (escuela, instituciones,...) e informales (televisión, publicidad, moda, modelos, ídolos juveniles, valores deportivos...) señalando la importancia del ocio, esparcimiento y tiempos libres en la construcción de la vocación (Elejabeitia, 1995; Sellares, 2002; Cepero, 2003; Gómez Senent 2003; Rivas, 2003; Iriarte, 2004; González Maura, 2006 y Mañas, 2006), ya que como apunta Rivas en estas prácticas pone a prueba sus distintas facetas, la persona, pinta, baila, toca distintos instrumentos, practica diferentes deportes...

La escuela según Sellares (2002) complementa la tarea socializadora de la familia, e intenta garantizar el desarrollo de capacidades que sirvan para toda la vida, un cierto sentido de la eficacia, de autonomía, independencia y apertura que haga sentir a la persona capaz de ejercer como ciudadano informado, de participar en la vida social y de aprender de la experiencia. Pero ni todo el alumnado llega con las mismas posibilidades, ni la escuela ofrece a todos las mismas oportunidades para el logro de esas capacidades. Nosotros, Cepero (1995, 1997; 1999, 2003), apoyándonos en otros autores como Rivas (2003) y CIT (2004) creemos que, dentro de las variables que influyen en la elección vocacional, incluidas en la institución escolar se pueden mencionar:

- El *profesorado* (Lochel, 1983; Garrido, 1986; Echevarría, 2001; STEG, 2002; Aja, 2003; Cepero, 2003; Fonseca y Corospo, 2004; Lauretti, 2004; Moreno, 2007; Fernández, Peña, Viñuela y Torio, 2007 y Sánchez, 2009).

- El *material utilizado* (Sau Sánchez, 1986; Cantón Mayo, 1987; López Valero, 1992; Benstein, 1998; Bordieu, 2000; Ávila y Rocabert, 2001; Cepero, 2003)
- La *distribución del espacio* (Phoshanky y wolfe, 1974; Giroux y Pena, 1990, y Dapía y Cepero, 1996 y Cepero, 1997, 2003) entre otros, ya que la escuela esta inmersa dentro de una sociedad, reproduce lo que se ve y se vive fuera de las aulas:
 - ☞ Estructura familiar.
 - ☞ Estereotipos.
 - ☞ Características sociales prestigiadas.

Como comprobamos la escuela es, uno de los espacios socializadores significativos junto con la familia, ambos proporcionan una educación y una socialización, que puede ser diferencial, ya que es responsable de la reproducción efectiva de los principios de visión y división. Sánchez (2009) explica que desde que somos pequeños la escuela entre otros (familia, medios de comunicación) nos hacen llegar multitud de ideas preconcebidas, sobre las tareas que se entiende son propias de hombres y sobre las más adecuadas para mujeres que limitan nuestro pensamiento y acción, son estereotipos falsos que refuerzan los prejuicios sobre las capacidades de unos y otros.

El profesorado, influye por el tratamiento que ofrece al alumnado, (Aja, 2003; Tedesco, 2003; Vaillant, 2003 y Lauretti, 2004) como agente social esta condicionado por la sociedad y transmite sus valores y postulados en su trabajo diario. Proporciona un modelo, posee unas expresiones, un lenguaje y unas actitudes e imparte un currículo tanto oculto como manifiesto. Como apunta Cela y Palou, (2002) en cualquier proceso de enseñanza / Aprendizaje a menudo es el currículo oculto lo que queda cuando todo se ha olvidado. Una de las funciones fundamentales del profesorado, es potenciar la probabilidad esperada de éxito del alumnado, es decir, el motivo de logro, una adecuada intervención del profesorado sobre este, posibilitara el desarrollo hacia el logro y elevara el rendimiento. Deben dirigir sus esfuerzos a incrementar la probabilidad esperada de éxito del alumnado, para que atribuyan el éxito a causas internas/ inestables /controlables, como el esfuerzo, evitando que atribuyan el fracaso a causas internas/ estables/ incontrolables, como la falta de habilidad (Garrido, 1986 y Huerta y Matamala, 1994).

En este apartado, también podríamos incluir lo que Rivas (1990) denomina: "*Expectativas de utilidad social*", Señalado por la Investigación del Consejo de Universidades (1987), donde se opta por la opción, seguir estudios universitarios, aduciendo:

1. "*mientras no tenga trabajo es mejor seguir estudiando*".
2. ya que "*tener un título universitario, es algo importante en la vida*".

3. "ir a la universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven"
(Rivas, 1990, p. 22).

De todos los ítems se obtienen 4 factores que explican el 42 % de la varianza y que desvelan la estructura ideológica y cultural, que subyace a la elección universitaria:

- I. La confianza en la universidad como medio de integración social.
- II. Reconocer la discriminación laboral de la mujer.
- III. El idealismo humanista.
- IV. La confianza en la universidad como medio de encontrar trabajo.

Rivas (2003) constata, en su gran experiencia con el alumnado que accede a la universidad, la indefensión que sufre, encontrándose ante la decisión vocacional universitaria, que puede resolver bien pasando del tema, desinterés (Rivas, 2002), pasotismo (Cepero, 2003) decidiendo al azar, o bien angustiándose ya que no posee la famosa "*vocación*" que debiera tener hacia tal o cual estudio o profesión. En una reciente investigación Rivas (2002) realizada con 834 estudiantes de las Universidades de Valencia y Castellón comprueba que entre un 40-50% de estos estudiantes han sido asesorados en educación secundaria, la realidad es que en el caso concreto del alumnado de Psicología el 30% abandona entre el primero y el segundo curso. Molina y Fernández (2007) destacan también en su trabajo que el alumnado de 4º de ESO, muestra un desconocimiento elevado de los programas de formación, detectando carencias en cuanto a los procesos de orientación profesional, en su caso un 51,1% del alumnado no tiene bien definido su futuro profesional y el 49,99 % que lo ha elaborado lo ha realizado sin tener en cuenta una información completa de sus opciones.

F. PERSONALIDAD, COGNICIÓN Y PSICOEMOCIONAL

La **personalidad** como condicionante vocacional, aparece ya en el siglo XVI curiosamente en la obra de un español: Juan Huarte de Sanjuán, "*Examen de los ingenios*". En Psicología, se centra su investigación en descubrir diferencias entre personas que desempeñan diversas profesiones; Así, se han caracterizado los rasgos propios de diversos grupos de profesiones y estudios. La investigación reconoce que se eligen los roles vocacionales en función de la posibilidad personal de ajustarse a distintas facetas: equilibrio, asertividad, locus de control, lo cual es útil para las tareas de selección de la escuela, ejército, industria.

En las preferencias y elección vocacional se aplican los principios teóricos de las teorías de la personalidad en el estudio de la conducta vocacional. Pero para Holland (1966, 1973, 1997) debemos las relaciones entre los rasgos de personalidad y el mundo laboral, que culminan en la tipología vocacional; cuya teoría plantea y evidencia la relación entre personalidad y mundo laboral. Siendo referencia obligada el DOT (1977),

donde se recogen su influjo, incluyendo en la descripción del trabajo, el tipo de personalidad vocacional correspondiente. Concisamente su teoría relaciona el tipo de personalidad, el ambiente ocupacional y la interacción entre ambos. Incluyendo su tipología: metas comportamentales, actividades ocupacionales, aptitudes diferenciales, rasgos de personalidad y profesiones específicas; estando basada en datos empíricos y longitudinales, dando lugar a los tipos: Realista, Intelectual, Artístico, Social, Emprendedor y Comercial. Respecto a España fue adaptada por Castaño y colaboradores (1979), quienes apoyaron a Holland tanto en su idea de la personalidad como determinante de la conducta vocacional como su afirmación: "*los tipos producen tipos*" afirmando Castaño, más tarde, que "*la creciente diferenciación de actividades, intereses y capacidades va creando un cierto tipo de personalidad que muestra una disposición conducente a una determinada elección vocacional*" (Castaño, 1983, p. 111). A nivel gallego la adaptación del SDS de Holland (1994) fue realizada por Dosil y Fernández Eire (2001), concluyendo que los adolescentes gallegos manifiestan una estructura de intereses ocupacionales que tiende al modelo hexagonal de Holland semejante a otras culturas. Estos autores refuerzan la teoría de Holland de la interacción entre personalidad y ambiente. Existe una relación entre el ajuste persona – ambiente y la satisfacción laboral (Osipow y Fitzgerald, 1996).

La personalidad como expone Asmolov (1983), Rubín (1993) y Ocampo, Ojea y Ferro (2001) es consecuencia de nuestra historia (historia personal), de la historia de las opciones que asumimos y de las alternativas que rechazamos.

Los **factores psicoemocionales** afectan a la conducta vocacional (Urribari, 2004; Bisquerra, 2004; Menéndez, 2006 y Rivas, 2007) de tal modo que, incluso Holland centra la formulación de sus tipologías de personalidad con el ambiente vocacional, que han sido siempre estudiados para relacionarlos con ella. Rivas (2007) destaca la importancia de la psicogénesis y en concreto de la identidad personal en la determinación de la conducta vocacional eficaz.

Actualmente, la Psicología Vocacional plantea, que la persona es, polivalente para poder realizar diferentes ocupaciones, (Castellá, 2004 y Araujo y Sorriera, 2004), como apunta la Confederación Internacional del trabajo (CIT, 2004), las características individuales no guardan relación directa con una sola ocupación, cada persona posee la capacidad de desempeñar varias profesiones, incluso no siempre de la misma manera, por lo que el estudio diferencial de los rasgos de personalidad y su interés diferenciador, ha disminuido. Recordemos que aunque una persona se decide por una área vocacional concreta, posee otras a las que también dirige sus preferencias (Rocabert, 1987) en lo que Rivas (2002, 2003) denomina grupos vocacionales similares. Parece indudable, que

la forma en que una persona autopercibe su comportamiento, le influirá cuando toma decisiones, no solo vocacionales sino de toda índole.

Entre otros, los determinantes psicoemocionales serían: la forma como se toman decisiones (*Estilo de decisión*), el grado de certeza que uno exige antes de movilizar la acción (*Madurez para la decisión vocacional*), el ajuste personal en general (Grinder, 1989 y Martín del Buey y cols., 2008).

En España, esta probada su capacidad de discriminación respecto a grupos vocacionales amplios, tipo: ciencias, letras, artísticos (Harren, 1979; O'Neil, 1982, y Castaño, 1970; 1971; 1974).

Siendo el factor Psicoemocional un determinante vocacional claro, por sus elementos individuales de inseguridad e inestabilidad personales, (Rivas 1990, 2007). Como Darder (2002) y Menéndez (2006) creemos en la necesidad de priorizar la formación emocional de la persona (autoestima, capacidad de relación, toma de decisiones.) como base de cualquier actividad profesional en la sociedad, con satisfacción y eficacia. Autores como Mañas (2006) definen la felicidad laboral, felicidad más que calidad sería el criterio del trabajador, se busca un empleo que facilite la vida social, familiar y de ocio. De hecho Martín del Buey y cols. (2008) han diseñado un cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional donde presentan un listado de factores constituyentes que se manifiestan eficaces en el ejercicio profesional y en nuestro contexto educativo en la eficacia académica, vocacional y social del alumnado.

Dentro del comportamiento vocacional, encontramos que la falta de experiencia personal para analizarlo, supone al alumnado desconocimiento o limitaciones serias que le acarrearán inseguridad (Marín, Infante y Troyano, 2000, Coromillas, 2001 y Díaz, 2003). Es sorprendente, como ante decisiones de menor envergadura, el alumnado es capaz de analizar, pros y contras con gran tino, y ante la opción universitaria, por lo general, limite su análisis a argumentos vacíos y alejados de su comportamiento presente o pasado. El hecho de aceptar los estereotipos sociales es otra consecuencia de la falta de experiencia en el análisis del mundo vocacional.

En la actualidad aparecen respecto a la personalidad varias corrientes entre ellas: la corriente de la Autopercepción y del Autoconcepto vocacional.

La **Autopercepción** según Sternberg (2000) cuando creemos algo lo convertimos en algo real, lo que define como profecías autorrealizadas, si la persona se percibe de una manera y cree que es así, acaba convirtiéndose en esa persona que percibe. De aquí la gran importancia que posee este concepto. Se define Autopercepción vocacional como la percepción que del mundo vocacional hace el estudiante, a través de

su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva, siendo destacada por Holland (1983); Súper (1988) y Rivas (2003). Rivas (1995) la define como la captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional, y la forma en que se proyecta sobre el, estructurando cognitivamente esa realidad percibida. Rivas (2003) la define como los juicios que hacen los sujetos de sí mismos en relación con el mundo vocacional. Es una de las facetas más novedosas de los determinantes de la conducta vocacional. Benavent y cols. (2001) y Landero y González 2003 han aportado nuevas definiciones para Benavent y cols. (2001) es la percepción que tiene el sujeto sobre su capacidad de trabajo y estudio, sus expectativas de logro y la seguridad en sí mismo. Y para Landero y González (2003) son los juicios que una persona realiza sobre su propia capacidad. Nosotros creemos que son las creencias o expectativas que el alumnado tiene de su capacidad o habilidad para realizar con éxito una determinada carrera y/o el ejercicio profesional exitoso de la misma afecta, de forma definitiva a la conducta vocacional.

Lo habitual era interrelacionar conducta vocacional y autoconcepto o valores, pero debido a su escasa investigación, Súper (1985) propone otra línea de investigación, la estructuración cognitiva del mundo vocacional en consonancia con la teoría de los constructos personales de Kelly que según Rivas tiene mayor capacidad discriminativa. Y exceptuando a Martín del Buey y cols. (2008) que investigan factores de personalidad eficaces para la eficacia académica, vocacional y social del alumnado, los trabajos encaminan su investigación sobre la estructuración cognitiva del mundo vocacional que posee el propio sujeto (Casserli, 1983; Neymeyer, 1985, 1987; Nevill, 1986; Rivas y Marco, 1984; Rivas, 1990; 2002; 2003 y Lauretti, 2004). Operativizando supuestos cognitivos de gran alcance para el estudio de la conducta vocacional; Disponiendo en estos momentos Rivas, de una rejilla para la elección vocacional de estudiantes universitarios. Los elementos de la situación problemática serían, los estudios o carreras que forman las preferencias y los intereses dominantes del sujeto; los constructos, diferenciales a los grupos vocacionales obtenidos por la investigación, y los resultados, (obtenidos por análisis discriminante) demuestran que son los responsables de la clasificación.

La estructuración cognitiva de la elección, se centra, como escribe Rivas (1990, p. 121), *"en las elaboraciones personales que el alumnado realiza de las opciones universitarias que estudia o considera como posibles vías de su desarrollo vocacional, esta captación idiosincrática tiene consecuencias evaluadoras para la elección universitaria, y se relaciona con la motivación, el autoconcepto y la percepción del mundo vocacional del alumnado"*. Siempre, se tendió a caracterizar adecuadamente, la significación personal de la elección vocacional, que sigue dos caminos:

- 1°. Motivación e intereses, es decir, esquemas de valores (Lucas, 2008) asociados a las opciones de decisión.
- 2°. Autoconcepto (Martin del buey y cols., 2008).

El análisis que realiza, el alumnado ante las distintas opciones vocacionales, estudios o carreras, cuando se plantea su desarrollo vocacional futuro, tiene una doble perspectiva:

1. Desde el conocimiento de sí mismo (*autoconcepto*, Rogers, 1961) y del mundo universitario.
2. Desde la consideración de opción personal que evalúa o percibe esas posibles opciones universitarias como adecuadas o no con sus propias e íntimas expectativas y características personales (*Autopercepción de éxito*, Martin del buey y cols., 2008).

Del estudio de Ardit (1988), se concluye que, el alumnado tiene en general una adecuada captación del mundo universitario, lo que es muy positivo ya que, asignan valoraciones cercanas a la realidad con la que se enfrentan. Y como escribe Rivas (1990, p. 148), “*la estructuración cognitiva es muy similar y tiene el carácter de patrones vocacionales cognitivos diferenciales para todos los grupos, por que los constructos han cualificado la elección de carreras de forma diferencial*” siendo estos los que tienen una gran capacidad discriminante en el asesoramiento vocacional.

En sus comienzos, la investigación sobre este tema presenta resultados curiosos y prometedores, ya que como se comprueba, las percepciones vocacionales de la juventud - adolescencia actual, se ajustan bastante a los patrones profesionales que maneja la sociedad; incluso en el caso de no haber recibido educación vocacional. Centrándonos en la investigación de Rivas (1990, 2002), se comprueba al realizar la comparación entre los 5 constructos vocacionales seleccionados por el alumnado universitario como primordiales a la entrada de la Universidad con los 5 a la salida, que prácticamente se mantienen los mismos con la misma fuerza, el cambio aparece reflejado en el orden provocado por el realismo (principio de realidad expuesto por Rojo y Bonilla, 1999). Concluyendo que la conducta vocacional de la persona no se produce en el vacío ni es una elucubración su origen, sino que interactúa con las demandas socioculturales (Rivas, 2007) y tiende al realismo para dirigir tanto sus propósitos como sus proyectos personales.

Autores como Ferreira y Rafael (2001), Rivas (2002; 2003), Cepero (2003), Hernández franco (2004) y Martin del Buey y cols., (2008) destacan la importancia de las autopercepciones ante las elecciones su actuación reacción y conducta vocacional será, según las perciban.

El **Autoconcepto Vocacional** forma parte del concepto multidimensional de sí mismo. Representa la vertiente cognitiva de la personalidad individual de la persona que se conoce a sí misma en relación a la conducta vocacional. Rivas (1995, 1998) la define como un aspecto de sí mismo (Self), de la personalidad individual del sujeto que reflexiona sobre su conducta vocacional en el medio socioprofesional en que se desenvuelve. Para Cepero (2003) es la concordancia percibida entre las cualidades propias y la elección vocacional. Para Rivas (2003) es la imagen que tiene el sujeto acerca de la adecuación al trabajo que le interesa, le gusta y solicita.. Ha sido elaborado desde distintas teorías, siendo Súper (1967) quien lo integra en el desarrollo vocacional, estableciendo cinco etapas que comienza en la pubertad, con la exploración y acaba en la evaluación. Este mismo autor, Súper (1985) apunta la necesidad de acudir a planteamientos que tengan en cuenta la manera como el sujeto construye y percibe la realidad, para lo que sugiere explorar la línea de la Teoría de Constructos Personales de Kelly.

Reina (1999) escribe que la Autopercepción que una persona tiene sobre sí misma le condiciona hacia diversas metas. Las expectativas de logro, la percepción de autocontrol y los juicios sobre la autoeficacia están influyendo en nuestra conducta. Rogers (1961); Huerta y Matamala (1994) y Pomba y cols., (2003), señalan que el autoconcepto puede distorsionar su campo de percepciones, quedando limitado lo que se consiga por lo que se cree poder lograr las metas (Lucas, 2008). Por lo que en la actualidad los programas de educación para la carrera utilizan el autoconcepto como elemento básico (Ocampo y cols., 2001). La escuela y el profesorado pueden corregir distorsiones en la percepción del yo, sabiendo que cuando tenemos más confianza en nosotros mismos tenemos más facilidad para obtener niveles más altos en lo que nos proponemos. Por este motivo, su objetivo debe ser que el alumnado mantenga un sano y positivo concepto de sí mismo (Autoconcepto).

G. VALORES.

Entre estos determinantes se encuentran, los valores, señalados por Luca (2008) y su estructuración, por los que la persona se va construyendo y organizando, desde el contexto social como la escuela y la familia, ya que educar siempre es una propuesta cargada de valores (Cela y Palou, 2002).

Una anotación respecto a este tema es el cambio de forma de vida que está operando en nuestra sociedad, en el sentido de buscar recompensas inmediatas más que sacrificarse por perspectivas a largo plazo, esta vivencia de la inmediatez (Rivas, 2007) se refuerza desde la infancia en la sociedad de bienestar que vivimos, a esto se debe que parte del alumnado abandone sus estudios sin acabarlos, entre otros, presionando incluso sus preferencias y la elección vocacional universitaria, hasta condicionarla,

determinándola, comprobamos como I.- Facilidad y brevedad, conforma el primer grupo de factores de motivos de elección, tomando como principal parámetro para la facilidad de los estudios, su duración (Consejo de Universidades, 1987). Rojo y Bonilla (1999) denominan “*vivencia inmediata*” a lo que se percibe como ya alcanzado sin esfuerzo, lo que Rivas (2007) denomina “presentismo”, bienestar inmediato.

El doctor Enrique Rojas Montes, catedrático de Psiquiatría en Madrid y director del Instituto Español de Investigaciones Psiquiátricas en sus diferentes libros: *El amor inteligente* (1997), *El hombre Light* (1992), *Remedios para el desamor* (1991), *Una teoría para la felicidad* (1987), expone que en la actualidad surge un nuevo tipo humano en la sociedad occidental del bienestar; que lo denomina Light, es hedonista y materialista, cuya única meta es conseguir el éxito (esta idea es compartida por Marinoff, 2000). Rivas (2007) apunta que lo que cuenta es lo inmediato, cargado de bienestar inmediato (presentismo) y a ser posible, libre de esfuerzo o previsión. El doctor Rojas plantea frente a esta cultura del instante, la solidez del pensamiento humanista. De esta manera, socialmente encontramos en la actualidad una parte de la población juvenil, que tiene problemas o dificultades para adquirir la "carrera" de Súper, entendida como un proyecto a largo plazo, que abarcaría toda la vida de la persona, que se va alcanzando y concretando en metas propuestas tanto a corto, medio y largo plazo, claro que la elección universitaria, debería estar apoyada en este proyecto personal, ya que elegir un camino u otro marcará el futuro en general de la persona, y por tanto su vida profesional y social.

Al respecto Rivas (1990), añade que ante el deficiente conocimiento del mundo vocacional universitario (Marín y cols., 2000 y Coromillas, 2001), el alumnado se limita a emplear determinantes de las preferencias y la elección de los estudios, utilizando criterios como, los más populares de su zona, los puestos de moda (Elejabeitia, 1995; Rojo y Bonilla, 1999; Sellares, 2002; Cepero, 2003; Gómez-Senent 2003; González Maura, 2006 y Sánchez, 2009) por los medios de comunicación, el caso de la influencia de determinadas series de televisión a lo largo del tiempo. Las influencias de los medios de comunicación: la televisión, sus series y películas de moda para muchos jóvenes, apunta Gomez-Sennet, vicerrector de la Universidad Politécnica de Valencia; son debido a la imagen que transmiten de las profesiones; Casos de arqueólogos después de películas como Indiana Jones, Abogados por Ally Mcbeal, Médicos por Doctor en Alaska, o Doctor Ganon, Médico de Familia, Hospital central, Urgencias, Periodistas por Lou Grant, o la misma serie de Periodistas. La aceptación de estereotipos sociales por falta de experiencia en el análisis del mundo vocacional para decidirse vocacional y profesionalmente.

Determinantes serían, los estereotipos profesionales dominantes del medio, el status socioeconómico alcanzable, el prestigio social, la forma de vida, el éxito, un estilo de vida cómoda, el dinero, el consumo, el materialismo, obteniendo una porción del mundo adulto futuro, abocada a ser personas Light, como escribe Rojas, (1996): "*el hombre Light aun teniendo materialmente casi todo, no es feliz, carece de referentes y tiene un vacío moral*". En parte, debido al sistema educativo actual que desatiende la orientación e información vocacional, empleándola solo de forma puntual, en algunos momentos, como al finalizar ESO, FPE, BACH. LOGSE (Dosil y Fernández Eire, 2001; Cepero, 2003; Díaz 2003; Menéndez, 2003 y Rivas 2003, 2007). Y por que existen otros espacios educativos como la Televisión, la publicidad, etc. (Sellares, 2002)

Apuntar también, lo tratado en la *Jornada sobre "Primer empleo. Claves para conquistar el mercado de trabajo"*, celebrada en Orense, el 30 de mayo de 1998, Ovidio Peñalver gerente de recursos humanos de "Ernts & Young", explicaba que la juventud no debería "dejarse llevar por las modas a la hora de elegir una profesión", y el Vicepresidente de Caixa Ourense, Manuel Bermúdez, invito a los jóvenes a marcarse metas, aunque en un principio parezcan imposibles de alcanzar.

4.3.1.3. Pedagógicos o Académicos

La Educación como determinante es muy compleja ya que depende de muchos factores como los que señala Darder, (2002): la formación recibida por parte de los educadores, el sentido de la experiencia acumulada, la organización del centro educativo, las relaciones entre el profesorado, la atención afectiva y la comprensión que ha recibido el alumnado por parte de su familia y las relaciones establecidas entre ellos, el valor que la familia otorga a los estudios y su preocupación por ayudar al desarrollo personal de su prole, las relaciones centro – familia, la idea de educación, la presión de la sociedad, las metodologías empleadas, las practicas desarrolladas en el aula y otros. Nos referimos, a la educación como uno de los dos contextos de socialización más importantes para la persona, la escuela y la familia. En lo tocante a su educación formal, transmitida por la escuela con gran relevancia tanto individual como socialmente. La Confederación Internacional del trabajo (2004) y Moreno (2007) expone que el medio escolar es un campo propicio para influir en la elección profesional del alumnado, porque como apuntan Fonseca y Corospo (2004); Rivas (2003, 2007); Criado (2008) y Sánchez (2009) la escuela delimita La trayectoria profesional del alumnado constituyéndose en ella los proyectos profesionales de niños y adolescentes Su actuación se plantea desde dos aspectos, el primero la instrucción y el segundo la experiencia. La Instructiva, capacitando a la persona para usar y disfrutar de los recursos culturales, y la Experiencial, será el conjunto de vivencias que aporta el sistema educativo a través del contacto con la diversidad de materias, áreas, asignaturas,

y su proyección en la vida adulta. Rivas (2003) ya que le permite conocer la efectividad de sus destrezas. Los datos escolares además de significativos, tienen una doble vertiente: por un lado como rendimiento académico y por otro como experiencias educativas. Gómez y cols., (2000) consideran al rendimiento académico reflejado en la nota media obtenida, como una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior. Como resultado de su investigación, Rivas (1990, p. 182), concluye que: *"las experiencias escolares cuentan de manera especial en la historia vocacional"* y años más tarde, en el 2002, añade que *"dichas experiencias también influyen en la conducta vocacional, pues la preferencias vocacionales se establecen en función de éstas"*. Estas experiencias ejercen un poderoso impacto en el desarrollo emocional y social de la juventud, ya que durante este periodo se adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su posterior incorporación al mundo del trabajo (Castillo y cols., 2003). Creemos que se debe enseñar al alumnado a planificar su vida en sentido amplio antes de que acabe su trayectoria de educación formal como Iriarte (2004).

Los éxitos escolares además de significativos, tienen una doble vertiente: por un lado como rendimiento académico y por otro como experiencias educativas. La sensación de autoestima de un niño depende fundamentalmente de su rendimiento escolar. Un niño que fracase en la escuela pondrá en movimiento una actitud derrotista que luego puede arrastrar durante el resto de su vida (Hamburg, 1992; Marinoff, 2000).

El nivel educativo que posee la persona es un gran determinante, ya que proporciona el acceso a los distintos niveles del mundo ocupacional; estableciendo la diferenciación ocupacional, desde "Sin estudios" a "Doctor", factor que aparece en todos los estudios profesigráficos.

A RENDIMIENTO ACADÉMICO

Relacionada con la variable educación formal se encuentra el rendimiento escolar individual, otro de los determinantes clásicos del desarrollo vocacional, debido a la influencia que tiene en las creencias y expectativas personales en el proceso de E/A, Enseñanza y Aprendizaje. Y tenido siempre muy en cuenta dentro de la Psicología Vocacional, en la que equivaldría al dominio o preparación instrumental entre los distintos niveles del sistema educativo, empleado como filtro entre sus diferentes niveles educativos. En España, las pruebas de acceso a la universidad promedian su resultado con el rendimiento escolar del bachillerato, para desembocar en una puntuación (Selectividad), clave para la realización de los diversos planes vocacionales o proyectos personales futuros.

El MEC (1985), expone correlaciones en torno al 40% entre el rendimiento escolar en Educación secundaria y su papel predictivo en niveles superiores

universitarios; Además del escaso poder discriminante entre los estudiantes de COU y sus elecciones universitarias. Rivas (1990); Rivas y Marco (1984) y Ardit (1985), ponen entredicho el poder diferenciador del rendimiento en COU y Selectividad, respecto a la elección universitaria, siendo un criterio interno o académico que no discrimina entre los distintos estudios, dejando en el aire el papel de orientador o pronóstico del rendimiento académico previo para los estudios universitarios. Su máxima potencia explicativa como era de esperar, la tiene en el 1º año de estudio, (Rivas y Zaragoza, 1975; Zaragoza, 1985; Porras, 1982 y Rivas, 1990). Habitualmente, el criterio que se identifica con el rendimiento escolar, es la calificación escolar (nota final de curso, sobretudo la del curso anterior, Cepero, 2003) que certifica el profesorado en el expediente académico (Rivas, 1995, 2003), pero es evidente que ese criterio no es solo rendimiento escolar, esta impregnado de otros aspectos como el comportamiento, la aplicación, la popularidad y la disciplina en la clase del alumnado, tenidos muy en cuenta por el profesorado, tanto en la calificación como en el rendimiento escolar. La Confederación Internacional del Trabajo (2004) afirma que la orientación basada en el rendimiento escolar entre otros como: la simpatía del profesorado y compañeros por determinadas profesiones, y el prestigio que en ellos gozan las mismas, pueden influir considerablemente en el gusto y decante por determinadas profesiones que no siempre corresponden a sus capacidades reales. Aun así, a medida que el alumnado progresa en el sistema educativo, pesa más su historial personal y académico (Rivas, 1995). “*El Rendimiento académico, por poco discriminativo y heterogéneo, es peligroso tomarlo como un indicador fiable para la toma de decisiones*” (Rivas, 1990, p. 95). Afirmación que debe ser siempre, tenida muy en cuenta. Ya que rendimiento y autoconcepto son variables que se refuerzan mutuamente (Hamburg, 1992 y Marinoff, 2000). González Cabanach y cols., (2002) y Pomba y cols., (2003) exponen que el alumnado que obtiene un buen rendimiento en los cursos precedentes, vera su imagen como estudiante favorecida. Siendo el autoconcepto académico una de las variantes que mejor predicen el rendimiento académico. El rendimiento académico del alumnado influye directa, positiva y significativamente en el mismo, de modo que a mayor rendimiento, obtiene mejores resultados escolares. Por tanto muchos autores creen en la mejoría del rendimiento a través del autoconcepto. Núñez y cols., (2005) y Martín del Buey y cols., (2008) corroboran la importancia de considerar la influencia de las creencias personales del alumnado, sus expectativas escolares en el proceso de E/A.

B. OPCIONALIDAD DE LAS ÁREAS.

A destacar como novedad, es incluir el *aspecto* escolar-experiencial, en los determinantes de las preferencias y la elección vocacional, se incluirán: las elecciones que se realizan al seleccionar materias, áreas o módulos optativos a lo largo de la trayectoria escolar, la atracción o rechazo sobre las mismas, las ideas que de

determinadas áreas se forman a lo largo de dicha trayectoria, la facilidad por aprobar, las plazas disponibles, el profesorado que la imparte (León y Gambará, 2005), las asignaturas preferidas o preferencias por materias escolares como los siguientes binomios: *Matemáticas, Física; *Literatura, Historia; *Música, dibujo; *Biología, Química, (considerando un buen indicador). Gómez y cols., (2000) exponen a la variable “La opción cursada” como una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior.

Otro dato extraído de la Investigación del Consejo de Universidades (1987), evidencia que, en la distribución de estudios elegidos en primera instancia, la mayoría del alumnado elige Letras 33,1 % y la minoría, Técnicas 9,5 %. Relacionado con la opinión generalizada de la dificultad de las carreras técnicas frente a la mayor facilidad o mayor accesibilidad de las carreras de letras.

La formación escolar individual lograda por medio de la Opcionalidad de las áreas-materias, módulos seguidas en el currículum escolar, en los distintos niveles de enseñanza, es otro de los determinantes educativos de la conducta vocacional. En la escuela se producen las primeras elecciones decisivas sobre el futuro académico y profesional del alumnado (Elejabeitia, 1995). Por defecto restringen la diversidad de formación y el desarrollo vocacional y por exceso pueden sesgar prematuramente el desarrollo vocacional posterior, de modo que la elección tiene carácter de decisión vocacional previa, tomada en numerosas ocasiones sin ser conscientes de las implicaciones que tendrá. Extrayendo otros indicadores que actúan determinando el desarrollo vocacional implícitamente: el influjo del profesorado, la trivialización de la elección, el continuar con los compañeros, la evitación de materias. Este determinante, se produce en el momento que el coste de rectificar la elección tomada sea excesivo para la persona. La Opcionalidad curricular en la adolescencia es un aspecto fundamental del desarrollo vocacional a tratar en su escolaridad, Rivas (2005).

Debo apostillar, que muchas de las actividades que tienen intención y consecuencias prevocacionales, dentro de la escuela, como la elección de asignaturas, materias o áreas optativas a lo largo de la FPE, Bachillerato LOGSE, ESO, Educación Secundaria, se les da meramente un tratamiento escolar, lo que condiciona de forma notable, las posibilidades de elección posterior al desconocer, la conexión de su experiencia escolar con los planes vocacionales futuros o de proyecto vital.

D. CURRÍCULUM ESCOLAR.

Dentro de este epígrafe, se englobarían:

→ *Horas de estudio* (Broc, 2000 y Rivas, 2003, 2007), o tiempo de estudio (Núñez y cols., 2005) que presenta un efecto significativo sobre los

resultados escolares. Alonso y Lobato (2005) denominan Temporalización del estudio a la media de horas semanales de estudio que ellos consideran imprescindible para tener éxito universitario.

→ *Actividades escolares y extraescolares* (Cepero, 2003; González Maura, 2006; Rivas, 2003, 2007)

Estas últimas se realizan en muchas ocasiones en situación de dependencia psicológica trivial, como gustar o no a padres, profesorado, amistades; escoger lo mismo que hacen sus iguales; Por la menor exigencia de la materia, que condiciona notablemente las posibilidades de elección posterior al no interrelacionar la experiencia escolar con el proyecto futuro de "carrera". Estas actividades son importantes como apunta González Maura (2006) cara a los futuros intereses vocacionales ya que los intereses de la persona se van formando poco a poco, sobre pruebas de ensayo y error que realiza a lo largo de su trayectoria vital, como el dibujo y las expresiones artísticas, las actividades físicas y deportivas, los idiomas, la música, el ocio, etc.

Existen en el alumnado unas evidentes consecuencias psicológicas debido al desentendimiento que el sistema educativo, tiene por el desarrollo vocacional, ante la elección de estudios, primero le genera ansiedad que después acentúa la dependencia de otras figuras, que le solucionan los problemas de forma momentánea, pero que más bien a la corta, le hará entrar en crisis o contradicción con las indicaciones dictadas y seguidas, por lo que se deben proporcionar sistemas de ayuda o asesoramiento vocacional basados en la libertad y madurez del alumnado que sean eficaces en el proceso de toma de decisiones (Rivas, 2003, 2007; Honore, 2008; Díaz, 2009 y Sánchez, 2009).

E. ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Es un determinante tratado escasamente hasta el momento. Alonso (1991) refleja en su investigación el aspecto diferencial de las estrategias de aprendizaje en los estudios universitarios.

Su importancia reside en el efecto que provoca. Esta relacionado con el proceso de E/A (Enseñanza / Aprendizaje), en concreto con sus características, en el sentido que es el propio alumnado quien los adquiere en su experiencia escolar al trabajar las diferentes áreas y/o materias, a través de la escolaridad. De modo que al tratar con distintos tipos de materias y áreas: experimentales, técnicas, teóricas, literarias, que exigen diferentes metodologías de trabajo, el alumnado, alcanzara unas u otras estrategias o estilos de aprendizaje, en función de esa diferencia; para seleccionarlas potenciara unas u otras según sea el caso.

Apoyando a Rivas (1995, 2007) creemos que debido a los diferentes conocimientos que se adquiere a lo largo de la escolaridad y a las diversas técnicas que

se trabajan, el aprendizaje escolar es una actividad cognitiva e instrumental heterogénea; que repercute en la conducta vocacional futura. Por lo que se debe contar tanto con los estilos y estrategias de aprendizaje como con la opcionalidad curricular en la adolescencia como otros determinantes más del desarrollo vocacional.

F. TIPO DE EDUCACIÓN

Este determinante tiene dos vertientes la educación recibida en el seno familiar y la recibida en la institución educativa, aquí haremos referencia a la segunda, la institución escolar, la escuela, la primera se tocara en los determinantes contextuales socioeconómicos, dentro de la estructura sociofamiliar. Aunque su objetivación es complicada, esta claro su papel como determinante de la conducta vocacional.

La escuela es un medio de adquisición de valores (Sellares, 2002; Menéndez, 2006 y García, 2007), ya que está inmersa en una sociedad determinada y por lo tanto reproduce lo que se ve y vive fuera de las aulas: estructura familiar, estereotipos, características sociales prestigiosas. Como Cepero, (1997; 1998; 1999; 2001 y 2003) apunta la escuela no es neutral y culturaliza a sus educandos en una ideología y valores determinados. Dentro de la escuela también interactúan en este sentido distintos factores entre otros: el profesorado, el material utilizado y la distribución del espacio (estudiados por Cepero, en distintos momentos).

A modo de resumen, exponemos, el profesorado es muy importante por el papel que desempeña y por su figura como asesor Hernández, Lorenzo y Peñafiel (2007), Hamburg (1992) y Goleman (1997) apuntan que constituye un crisol y una experiencia que influirá decisivamente en la adolescencia del niño y más allá de ella. Además por el tratamiento que ofrece al alumnado, pues como agente social esta condicionado por la aceptación inconsciente de los estereotipos, valores, que transmite en su labor diaria (Lauretti, 2004; Fonseca y Corospo, 2004, Mosteiro, 2004 y García, 2007). Comprobando una vez más la importancia del currículum oculto. El material utilizado en este caso los libros de texto, ya que el texto escolar es un instrumento pedagógico y uno de los recursos didácticos que más contribuye a potenciar la educación y socialización; comprobando en numerosas ocasiones Cepero (1995; 1997; 1998, 2003) que refuerza las desigualdades (resultando ser poco coeducativos). Aparecen datos de los libros de textos como, el 75% de los personajes que aparecen en los libros de secundaria son masculinos. Las mujeres (25% restante) aparecen realizando actividades sobretodo de madre, artista, sacerdotisa o diosa. Que son los modelos femeninos que presentan y proporcionan (Muñiz, 2004). En otro estudio realizado por la Facultad de Bellas Artes de Granada se revela la persistencia de clichés sexistas en los cuentos al analizar las imágenes de 300 libros dirigidos a niños de hasta 8 años (Cosmopolitan, 2005). Los juguetes, según un estudio de la Universidad de Granada dirigido por

Carmen Martínez (2007) los juguetes pueden modelar y determinar la preferencia del niño de entre 3 y 7 años, ya que nuestra cultura está teñida de estereotipos de género y estos quedan reflejados de una manera u otra en los juegos y juguetes infantiles. El espacio escolar es otro de los factores de la escuela que también puede influir directa o indirectamente en la educación y socialización, Dapía y Cepero (1996) escribían al respecto que son muchos los autores que defienden la capacidad del aula de emitir mensajes, tanto por el tipo de objetos presentes como por su distribución a través del espacio. También el diseño físico del aula informa sobre el estatus social de sus ocupantes, el tipo de interacciones sociales y verbales y las estrategias de enseñanza Cepero (1998).

La institución escolar, como puede condicionar, aunque no de forma determinante, el comportamiento de sus usuarios debería tratar de crear las condiciones que favorecieran la formación integral de las personas.

Como concluye Rivas, 1990, p. 119: "La historia personal y sobre todo la escolar juega un papel importante en el desarrollo vocacional", sobretodo pesa más a medida que se asciende en el sistema educativo.

4.3.2. DETERMINANTES CONTEXTUALES

Son variables que influyen en la vida de la persona, y dependen de la riqueza de las vivencias que ella tenga en su medio sociocultural. Para resumir este bloque, podríamos escribir que incluyen variables sociales, que dependen de la calidad del ambiente próximo, afectando el desarrollo del individuo. Deaño (2001) apunta que el entorno puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de las personas, debido a la interacción moldeadora del mismo. Hay que tener en cuenta el principio general que expresa: "*el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada*", y nosotros añadimos la matización: "*lo que la persona piensa de si misma*" (Autopercepción).

4.3.2.1. Institucionales

A SISTEMA EDUCATIVO

NIVELES DE FORMACIÓN. Entre las funciones de los distintos niveles de enseñanza: Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria o Superior que estructuran el Sistema Educativo, se encuentra su relación con el mundo laboral. Aconteciendo que según el nivel de formación alcanzado por la persona, serán sus posibilidades ocupacionales; influyendo directa, positiva y significativamente las metas escolares del alumnado en sus evaluaciones finales, de modo que el alumnado que construye

aspiraciones escolares superiores (autoconcepto académico) presenta mejores resultados escolares (Cepero, 2003; Núñez y cols., 2005), según Martín del Buey y cols. (2008) el autoconcepto académico hace referencia a una autopercepción alta en su consideración como estudiante fundamentada principalmente en el esfuerzo que pone en ello. Las posibilidades ocupacionales están repartidas en el mundo laboral desde: empleos con escasa cualificación a profesiones especializadas. Distribuyéndose los recursos humanos piramidalmente. Existiendo una relación no siempre directa entre formación y ocupación, sometida a la ley de la oferta y la demanda; Aquí comprobamos su incidencia en la conducta vocacional.

FORMACIÓN PROFESIONAL. Es un bien posicional y se considera una buena inversión (Ultee, 1980), tiene valor y utilidad que disminuye a medida que aumenta el número de los que lo poseen. Así, en la actualidad crece el número de personas que la poseen (Ripoll, 2000) afectando al mundo laboral, produciendo la Sub y Sobre - Educación, con el siguiente resultado: solo una minoría de la sociedad laboral, posee una formación muy cualificada, resultando descualificada la formación de la mayoría.

En su análisis, Spenner (1985), extrae primero, que se exige una gran formación, por encima del puesto de trabajo y segundo, que esta formación se hace innecesaria debido al deterioro de la calidad del puesto de trabajo. Candente tema de máxima actualidad relacionado con la sobreeducación, se comprueba como gran parte del alumnado realiza más de una titulación, otros muchos cursan distintos máster o cursos de especialización incluso más de un doctorado para después no emplear esta formación tan específica o trabajar en puestos de menor cualificación..

SOBREEDUCACIÓN. La Sobreeducación provoca que las personas muy formadas ocupen trabajos no muy cualificados; como consecuencia se desplaza a las personas poco formadas a puestos menos cualificados con respecto a su formación. Ejemplos abundan en a nuestro alrededor: licenciados ocupando puestos de celadores, subalternos. Farmacéuticos como analistas de laboratorio o visitantes médicos.

El estudio de Carabaña (1987), sobre la interacción en España entre calificaciones y empleo (1974-1987), concluye en la evidencia del desplazamiento de personas con estudios medios del nivel profesional de trabajos técnicos y profesionales, donde los universitarios pasaron a ser del 60% al 80%, aconteciendo que las personas con estudios secundarios descienden por tanto a desempeñar empleos que antes eran ocupados por personas menos instruidas.

Debido a los desajustes del mercado laboral, se produce una frustración de las expectativas de logro; lo que influye en la conducta vocacional individual y en el futuro inmediato de la persona. Hernández Franco (2004) considera estas expectativas de resultados una de la variables cognitivas indicadoras de los intereses vocacionales.

Porque las expectativas son un componente importante de la motivación que va a dirigir nuestra conducta ya que es un elemento principal para el aprendizaje (Gagne, 1991; Huerta y Matamala, 1994; Valle, 2002; Cepero, 2003; García Sedeño, 2003; Maldonado y cols. 2004; De león y cols., 2006 y Rivas, 2007). Su decisión presionada se realiza en base a sus motivaciones personales, más que en base a las profesionales. Según Ripoll, 2000 el aumento educativo de la población en general a provocado expectativas más elevadas respecto a su vida profesional, aumentando la necesidad de planificar la carrera.

Según Berg (1970) y Silberman (1982), el problema social es: *"La igualdad de oportunidades medida en términos de empleo, con la educación como pasarela de la movilidad social"* (Berg, 1970).

A.1. NIVEL SUPERIOR. ESTRUCTURA VOCACIONAL UNIVERSITARIA.

Partiendo del contexto ocupacional o profesional, como referencia a la persona, tanto de comparación como de integración social. Además para dar sentido a la conducta vocacional, y debido a su complejidad y diversidad. Siempre ha existido gran interés para clasificar y discernir el mundo vocacional-ocupacional-profesional, con la idea de especificar sus actividades, que serian las del mundo adulto. En esta tarea la Psicología Vocacional ha realizado grandes esfuerzos.

Realizando trabajos en este sentido, que contribuyeron al conocimiento de las profesiones con la intención de clarificar la toma de decisiones vocacionales desde el primero del DOT (Dictionary of Occupational Titles) en 1940, donde aparecían más de 10.000 profesiones; La revisión del DOT en 1977, aumentaba a 13.000 las profesiones y las describe con indicadores: exigencia escolares, trabajo relacionado o no con la gente, ideas y cosas, perfil aptitudinal y condiciones del trabajo a través de 12 descriptores. El DOT revisado y evaluado por Spenner (1985), es considerado una fuente importante de investigación. En 1953 se incorpora un nuevo indicador: las características de la persona que trabaja, desde entonces y debido a Minnesota Occupational Rating Scales fue complementada por la clasificación internacional de la OIT.

La elaboración de las clasificaciones descriptivas de las profesiones-ocupaciones, incluyen de forma destacada y general, los aspectos psicológicos y vocacionales.

En 1985, Roe plantea un esquema de las actividades ocupacionales, que gira alrededor de 2 ejes de referencia continuos, desde:

- Trabajar con fenómenos naturales a trabajar con personas, y
- Comunicación personal a organización y producción.

Situando aquí, los 8 grupos vocacionales que propone Roe (1984), donde es posible acudir para encontrar cualquier profesión; También conviene especificar que cada ocupación-profesión se puede realizar con diferentes niveles de desempeño, según la jerarquía interna de la persona que la deciden: responsabilidad, capacidad de exigencia, dificultad de la tarea.

Siguiendo a Roe (1985) y Knapp y Knapp (1984) que elaboran el COP System, donde combinan los 8 grupos vocacionales y 2 niveles de especialización, resultando lo que se especifica en la Tabla 1.

Castaño (1983), propone una clasificación del mundo vocacional, basado en los intereses vocacionales inventariados, extraído de la comparación de distintos autores (Spranger,--- Strong, 1964; Kuder, 1986; García Yagüe, 1976; Holland, 1983 y Roe, 1985), partiendo de la idea, que se puede describir una profesión según sus intereses vocacionales, a partir de sus características. Presenta 8 intereses vocacionales: Administrativos, Artísticos, Asistenciales, Científicos, Comerciales, Ejecutivos, Lingüísticos y Técnicos.

Tabla 1.

COP System

GRUPO	NIVEL
1. Ciencia	Nivel Profesional y Especializado
2. Tecnología	Nivel Profesional y Especializado
3. Económica	
4. Aire Libre	
5. Negocios	
6. Burocrática, comunicación	
7. Artísticas	
8. Servicios	

Fuente: Roe (1985); Knapp y Knapp (1984)

Para acabar con este recorrido a nivel internacional, citar el ACT Occupational System (1985), que se basa en el DOT, dejando los 559 grupos de profesiones en 23 familias profesionales, incluidas en 6 grupos generales: Ventas-negocios, Gestión-negocios, Técnicos, Ciencia, Arte y Servicios Sociales. El ATC forma parte de un

sistema de asesoramiento vocacional: Career Planning Program, siendo equivalente a la tipología de Holland (1983) y Maughton y Outcalt (1988) ofrecen una nueva clasificación basada en el grado de variedad, identidad, autonomía, significación y retroalimentación de 15 grupos profesionales.

Lo interesante de todos estos trabajos, es el propósito de ofrecer la mayor información posible, de forma organizada y comprensible al alumnado que lo solicita y necesita, que es sobretodo el de secundaria, (Rivas, 1990) con el fin de facilitarles lo máximo posible la tarea. En 1990 en España, “*el universo de elección vocacional universitario era de 56 carreras universitarias, divididas en carreras de letras, de ciencias*” (Rivas 1990, p. 55).

Secadas (1962; 1967), establece 7 grupos, después del estudio y comparación de los distintos planes de estudio, la afinidad entre las asignaturas, a los que Rivas (1973), añadió otros 3, quedando en definitiva 10 grupos: Exactas, Técnicas, Químicas, Humanísticas, Sociojurídicos, Bioterápicos, Pedagógicos, mas Militares, Religiosos y Artísticos. A posteriori, otros autores (Rivas, Ardit y Pla, 1986; Rocabert, 1987 y Ardit, 1988), basándose unos, en los estudios de los otros, proponen los siguientes 6 grupos vocacionales:

1. Teoricohumanístico
2. Psicopedagógico
3. Socioeconómico
4. Bioterápico
5. Cientificotecnológico
6. Artístico. Los cinco primeros son, un continuo entre las humanidades y la tecnología científica, las tradicionales de letras a ciencias; además del grupo Artístico que no entraría en este. (Rivas, 1990); Estos 6 grupos vocacionales se presentan en el Sistema de Asesoramiento Vocacional, SAV-90 (Rivas y cols., 1990).

La información que el alumnado utilice, debe ser la directamente relacionada con la elección que va a tomar, de los diferentes estudios universitarios, significativa para su proyecto universitario y predictiva, avalada por estudios realizados con alumnado de características semejantes. Esta información, debe proporcionarla, la investigación experimental, siempre antes de la decisión, tendrá que ser complementada constantemente, a medida que se realizan los planes vocacionales y actualizada hasta el momento mismo de la elección universitaria. Este motivo, hace que la estructura vocacional universitaria, sea importante como indicador vocacional, ya que el carecer de esta información durante el desarrollo vocacional del alumnado, sobretodo en la etapa de transición entre la educación secundaria (FPE, ESO o BACHILLERATO LOGSE) y la universidad, supone aumentar la incertidumbre y el riesgo de limitar dicho

proceso. Siendo esta, la situación más frecuente en la que se encuentra el alumnado de nuestros días y de nuestras aulas. Aspecto que debe ser corregido o evitado, ya que sigue siendo constatado por distintos autores como: Rivas, 2007; Criado, 2008 y Honore, 2008.

En la medida que el alumnado, tiene que proyectar su decisión sobre los estudios universitarios, procura organizar estos, de manera que sea útil para su captación personal. Naturalmente, las personas ni necesitan ni acuden a un repertorio completo de todas las profesiones para poder elegir; les basta con disponer de un esquema válido para organizar toda la complejidad vocacional respecto a variables significativas como: el tipo de estudios, la titulación, la duración, el coste, las salidas profesionales, el nivel de ingresos, las exigencias aptitudinales, etc. Sin embargo, la falta de experiencia en el análisis del mundo vocacional, se va a manifestar peligrosamente en la aceptación de estereotipos sociales, que pueden empañar su correcta percepción y no es, solamente una cuestión de información sino principalmente, del bagaje cognitivo, con el que la persona analiza en concreto las profesiones (Rocabert, 1988 y Rivas, 1990).

Entre otros, los indicadores que tienen en cuenta el alumnado, a la hora de elegir el estudio a realizar es:

- ☞ La salida y polivalencia profesional.
- ☞ La consideración social y académica.
- ☞ Su dificultad.

Según Rojo y Bonilla, 1999 la elección se basa en:

- ☞ Lo que tiene más aceptación social (modas).
- ☞ Lo que se percibe como ya alcanzado sin esfuerzo (vivencia inmediata).
- ☞ Lo que resulta más atractivo personalmente (identificación gratificante).

Para Riart (2001), las elecciones vienen determinadas por la siguiente jerarquía de factores:

- Acceso a una profesión con futuro
- Vocación (el 40,2% de los españoles se guían por ella, datos CIS,2006)
- Afinidad a las asignaturas del bachillerato
- Número de salidas profesionales (Ros, 2006), según el CIS, 2006, el 40,2 % de los españoles se guían por la vocación para elegir su primera profesión.

Vera (2008) delegada del servicio de admisión de la Universidad de Navarra, expone que la mayoría de los estudiantes eligen la carrera que les gusta primero y con la que se sienten más capacitados para llevarla a cabo, segundo.

La idea de contrastar, lo individual con referentes adecuados, es bien conocida en Psicología Vocacional, Súper (1985) señala la sugerencia de tomar patrones

vocacionales diferenciados como esquemas de ajuste vocacional. En el ámbito universitario hace ya algún tiempo (Rivas, 1983), señalaba la necesidad de sustituir la vieja idea de mostrar el posible ajuste vocacional a cada carrera en concreto, por agrupaciones de estas, tal como la investigación mostraba en función de: la conducta de los estudiantes, las características de los curricula y el desempeño profesional, pudiendo organizarse en "*los grupos vocacionales*", tras varios años de trabajo, distintos autores (Rivas, Ardit y Pla, 1986; Martínez, 1987; Rocabert, 1987 y Ardit, 1988), se concretan en los 6 grupos anteriormente citados y que aparecen en el SAV, 90:

- a) Humanísticos.
- b) Psicopedagógicos.
- c) Económicosociales.
- d) Bioterápicos.
- e) Científico-tecnológicos.
- f) Artísticos.

Modificados, en el SAV-R y SAVI-200, Rivas (1998) presenta nueve grupos vocacionales, exponiendo años más tarde Rivas (2002) que no solamente se organiza en grupos vocacionales sino en grupos vocacionales similares. Los nueve grupos que presenta son:

- Humanístico.
- Psicopedagógico.
- Sociojurídico.
- Económico-empresarial.
- Biosanitario.
- Científico-tecnológico.
- Artístico.
- Deportivo.
- Seguridad.

Con lo que se habría simplificado, el entramado general de la elección universitaria. Para el alumnado puede resultar insuficiente, ya que le corresponde proyectar su conducta sobre estos grupos de referencia, y contrastarla con dimensiones bien conocidas para él. Como resuelva esa comparación y como finalmente opte por una decisión concreta va a depender, entre otras cosas, de los determinantes vocacionales seleccionados y del peso que dé a cada uno en la comparación.

A.2. *POLÍTICA EDUCATIVA.*

Se encuadra dentro del Sistema Educativo y tiene su espacio en la escuela. Es un determinante Contextual y como apunta Rivas (1995) Sociogénico, ya que está por encima del sujeto, e individualmente modificarlo.

Incluye aspectos como la distribución de los centros educativos de todos los niveles y de los distintos estudios, la distribución de las áreas, asignaturas, materias; y en el caso de la Formación Profesional Específica, los ciclos formativos se implantan según la demanda del entorno.

La política de los "Numerus Clausus", que provoca como apunta Castro (1998), que el 40% del alumnado realice estudios no elegidos en primer lugar. Criado (2008) presenta en su trabajo que el 20% del alumnado se matricula en titulaciones no deseadas. Este porcentaje se corresponde con aquellos alumnos a los que no les llega la nota para acceder a la carrera escogida en primer orden, a estos se le suman el alumnado que elige sin tener vocación. Marcando directamente marca la conducta vocacional, elige un área vocacional que luego no puede realizar, con sus pertinentes consecuencias: fracaso, abandono, frustración. A estas CABRERA (2005) añade los costos económicos y de tiempo que conlleva, además de esfuerzo perdido. Por no mentar, el caso de la desigual oferta de los estudios universitarios a lo largo de las distintas geografías.

Dentro de los itinerarios formativos en España, nos encontramos que entre los 12-16 años de la ESO, deben decidir por cual optaran: FPE o Bachillerato. En ambos casos las opciones son múltiples y condicionantes de su futuro. Por el camino del Bachillerato existen, en este momento, 4 especialidades diferentes, que para colmo no se ofertan en todos los lugares, volvemos a condicionar la conducta vocacional, y su posterior desarrollo ya que son las autoridades quienes disponen del poder de decisión, cuales especialidades y en donde impartirlas. Si tomamos el camino de la FPE (Formación Profesional Específica) son muchas las familias profesionales existentes que a su vez se subdividen en varias especialidades, volvemos a lo anterior no se imparten todas las familias, ni todas las especialidades en todos los lugares. Por lo que es importante contar con recursos económicos, humanos, para poder mantener las preferencias propias y la elección elegida (Rivas, 1995,2002 y Cepero, 2003). Ya que la Política Educativa marca de forma clara y contundente la conducta vocacional y el desenvolvimiento.

B EL MUNDO LABORAL.

“El mundo laboral se estructura en profesiones que son estudiadas por la Profesiografía y que se incluyen o referencian en el DOT” (Rivas, 1990, p. 22).

El DOT, Dictionary of Occupational Titles (1940,1977) representa la guía más completa que desde los años 40 a la actualidad se va renovando y sirve de referencia desde EEUU a otros países, en el que figuran más de 40.000 ocupaciones diferentes.

La Profesiografía estudia y describe a las profesiones, por medio de Indicadores como: el Grado o Nivel de exigencia de entrada, el Campo de actividad y Organización,

Descriptores de Desempeño psicológico, como los Perfiles de aptitudes y los Perfiles de intereses

La Profesión es el principal indicador de nivel social, además de ser sinónimo de estatus social y económico, valores muy importantes en la sociedad actual (Rivas, 2007, Martín del Buey y cols., 2008; Díaz, 2009 y Sánchez, 2009). En los últimos años, la idea del éxito mueve a padres e hijos y se filtra en nuestra vida. Por lo que las carreras más deseadas, según Ortiz (2006) son aquellas con las que conseguir trabajo y más beneficios. Se elige la profesión según Europa Press (2006) en segundo lugar por los ingresos económicos (30,5%). También la FAD, Fundación de ayuda contra la drogadicción (2007) en un estudio muestra que la mayoría de los jóvenes españoles de 15-24 años se decantan por profesiones relacionadas con la empresa y los negocios, que consideran de mayor prestigio. Respecto a la Valoración, las profesiones reciben y poseen diversas apreciaciones de las personas (valoración Sociológica), las cuales a su vez están condicionadas por esta estimación sociológica.

Los aspectos que englobaría serían: los Estereotipos Profesionales, la Deseabilidad Vocacional, la Estructura Económica, los Cambios Tecnológicos y de Producción, y la Polivalencia o diversidad de Roles Laborales.

B.1. ESTEREOTIPOS PROFESIONALES

Este determinante, añade a la valoración personal de las profesiones, descrita anteriormente, diversas influencias que reciben las profesiones desde la escuela, la familia, los iguales, los medios de comunicación ejemplos de la influencia de los estereotipos sociales en las profesiones. Desde la Familia (entorno o ambiente familiar), las personas reciben influencias sobre el prestigio, el poder y la respetabilidad de las profesiones (lo que a nivel sociológico se denominan Estereotipos profesionales); Sobre todo es en los más jóvenes, donde estas influencias ejercen el mayor peso, que acertadas o no refuerzan las aspiraciones de unas u otras conductas vocacionales (Elejabeitia, 1995; SGI, 2003; Cepero, 2003; Rivas, 2003, 2007; Menéndez, 2006; García, 2007; Sánchez, 2009).

Desde los medios de comunicación, las personas también reciben influencias, por medio del aprendizaje social de modelos, que representan un poderoso condicionante y determinante vocacional exterior (Gómez-Senent, 2003; Cepero, 2003). Dándose el caso de elegir una profesión puesta de moda por un programa de Televisión o por los medios de comunicación (Sánchez, 2009). Ejemplos son el caso de “Médico de Familia, House, Hospital central, Urgencias”, que a raíz de la emisión de dichas series aumenta el número de elecciones vocacionales hacia esa opción universitaria.

Los parámetros para considerar una profesión de alta relevancia social, con la que se obtendrá una recompensa tanto económica como social, son: el requerir un largo

periodo de formación, y además exigir un alto nivel de aptitudes, por estos motivos se asocia con las carreras técnicas en general, como las diferentes ingenierías, arquitectura técnica y superior.

B.2. DESEABILIDAD VOCACIONAL, EFECTOS Y PROBLEMA

La deseabilidad vocacional tiene un doble efecto: por un lado ascendente, por aspirar a situarse en determinadas profesiones de alto nivel, y por otro descendente, al no conseguirlo se aceptan otras profesiones, de menos nivel que provoca un efecto negativo en la conducta vocacional, incluso frustración y resignación. Ya que lo que deseamos, lo que podemos y lo que hacemos en realidad muchas veces no coincide.

En resumen, el tema que se plantea es el problema que supone la discrepancia entre las primeras elecciones solicitadas por el alumnado para el ingreso a la Universidad y los estudios que acaba realizando al final, como apunta (Rivas, 2003); el caso de los "Numerus clausus" (Castro, 1998, 2004) otro caso semejante al que se presenta el alumnado; al igual que al finalizar la etapa de formación, y no poder ejercer la profesión u opción profesional/vocacional seleccionada, se aceptan otras de menor exigencia formativa con menor estatus social y económico y por tanto menor deseabilidad vocacional.

B.3. LA ESTRUCTURA ECONÓMICA, LOS CAMBIOS TECNOLÓGICOS Y DE PRODUCCIÓN, REPERCUSIONES Y CONSECUENCIAS

A. Los hechos de la estructura económica, tienen repercusiones que padecen los miembros individuales de cada sociedad y repercuten en su vida diaria. Por ejemplo:

1. La economía influye decisivamente en la vida social.
2. La distribución de la riqueza producida por una sociedad, determina su estructura social.
3. Lo económico determina la forma de vivir de personas.
4. La eficiencia económica provoca cambios que afectan al trabajo individual o colectivo.

B. Los cambios tecnológicos provocan cambios socioeconómicos.

El cambio tecnológico provoca consecuencias a nivel individualizado que a la postre se convierten en consecuencias sociales, consiguiendo cambios socioeconómicos.

C. Los cambios de producción; La producción industrial afecta a la economía y a lo sociedad tanto regional como nacionalmente, favoreciendo a unos colectivos y perjudican a otros colectivos profesionales, teniendo repercusiones radicales en breve tiempo.

B.4. LA POLIVALENCIA O DIVERSIDAD DE ROLES LABORALES

La civilización postindustrial o tercera ola, origina un cambio que afecta a la economía y a la formación individual de la persona; al aplicar la tecnología a la productividad. Con el progreso, los países abandonan a muchas personas, ya que no pueden seguir el cambio, porque o bien desaparecen sus empleos o bien no disponen de recursos de formación para adaptarse a otros nuevos, es decir, no tienen capacidad de cambiar sus roles laborales, lo cual en la actualidad es primordial, Rocabert (1987); Cepero (2003); Díaz (2003) y Araujo y Sorriera (2004), destacaban la importancia de ser polivalente profesionalmente, y aun más, nosotros creemos que se deben seguir estudios u opciones vocacionales polivalentes tanto de funciones como de tareas. Valverde (2003) afirma: *“Es deseable que el alumnado de FPE adquiera algo más que una capacitación técnica, sería bueno introducir también en el currículo los idiomas, los riesgos laborales y la protección del medio ambiente”*.

En resumen y para concluir este grupo de determinantes contextuales institucionales del mundo laboral, apuntar que encontramos hoy en día un grave problema social: *“La incorporación al mundo laboral de la juventud”*, debido no solo a las transformaciones del mundo laboral y de la estructura ocupacional, sino también a la escasez de empleo, por estas razones Robert (1988) y Rivas (1995), niegan la libertad de la juventud para elegir su conducta vocacional en función de sus preferencias vocacionales, más bien la conducta vocacional se reduce a la oportunidad social respecto al mundo laboral.

4.3.2.2. *Determinantes contextuales-Socioeconómicos*

Engloba un conjunto de determinantes contextuales que interactúan con su ambiente próximo (Rivas, 1995), condicionando el desarrollo individual de los sujetos, como familia, clase social de origen, ubicación geográfica (existencia o no de centros universitarios en la misma localidad o provincia), e incluso la longitud de los estudios (Rivas, 1990). Su acción comienza con el nacimiento y puede determinar el desarrollo individual de la persona según la estructuración social. Variable interrelacionadas con esta son el nivel de ingresos familiares, el nivel educativo de los padres y las ocupaciones o profesiones de los padres, entre otros.

A ESTRUCTURA SOCIOFAMILIAR

Incluye la familia y los iguales o amigos. Todas las experiencias configuran a la persona, aunque con distinto valor en el ámbito vocacional. Las experiencias familiares en las que se desenvuelve la persona, mediatizan su desarrollo vocacional (Roe, 1985; Menéndez, 2006). Este grupo primario desde los modelos socioeconómicos se considera como el primer condicionante de la conducta vocacional de todos sus miembros desde

el tamaño familiar, números de miembros de la estructura familiar como apunta el Centro de Estudios Andaluces, CEA (2008).

Carrasco (2004) expone la importancia del clima familiar que influye directamente en los adolescentes. Martínez y Pérez (2004) y Menéndez (2006) afirman que la familia es un contexto que ejerce fuertes y continuas influencias sobre el proceso de desarrollo personal sobretodo hasta cierta edad. Alonso y Lobato (2005) están convencidos de la influencia de la figuras de crianza en la imagen que el niño percibe de sí mismo. Burunat (2004) y Sadurni y Rostan, (2004) insisten, la familia juega un papel clave en la regulación de la mente, en cuanto al equilibrio funcional en la activación motivacional y emocional de la conducta. Martín (2003) enuncia que los padres son los primeros maestros en el reto de la educación de sus hijos. El núcleo familiar influye tanto por el modelo que proporciona a su prole como por las presiones que ejerce sobre ella (Carrasco, 2004; Martínez y Pérez, 2004; Alonso y Ramón, 2005; Rivas, 2003, 2007; Díaz, 2009; Sánchez, 2009). En cuanto al modelo, "*se aprende a ser*" a lo largo de la vida, reforzando conductas en la educación, por medio de la identificación con los progenitores. Para Menéndez (2006) la mayoría de las mujeres toman como referencia a sus madres. Distintos autores (Freud, 1988; Beauvoir, 1981, Cepero, 1995; 1997; 1998b, 2000c, 2001, 2002, 2003; González, 2003; Díaz, 2009 y Sánchez, 2009), afirman que la identificación con los diversos modelos que se presentan a la infancia se realiza constantemente; los cuales son imitados y sirven de referencia para la formación de la persona. En cuanto a las presiones, Holland (1963), Villanueva y Sorribes (1995) y Cepero (1995, 1997, 1998, 2003) Castro y Cepero (199b); Bordieu (2000) y Proyecto Hombre (2000) apoyan que las presiones familiares y sociales influyen en la elección y opciones vocacionales. Entre otros autores que apoyan esta influencia familiar están Castellá (2004); CIT (2004); Fonseca y Corospo, 2004; Iriarte, 2004, Mosteiro, 2004; Suarez 2004; Urribari, 2004; Rivas, 2003, 2007; Fernández y cols., 2007 y Sánchez, 2009.

Respecto a otros aspectos de este entorno social como los iguales Sánchez (2004) afirma que para el 74% de la juventud europea lo más importante son los amigos. Otros autores que comparten esta gran influencia son: González (2003); Carrasco (2004); Burunat (2004) y Sadurni y Rostan (2004).

A.1. PROFESIÓN DE LOS PADRES

Dentro de la profesión u ocupación familiar, padre y madre, numerosos autores como Guinart, 2003; Carrión, 2005; Martínez, 2007; FAD, 2007; Moreno, 2007; Rivas, 2003, 2007, Criado, 2008, Hermosin, 2008; Díaz, 2009, Sánchez, 2009 apuntan su influencia en la problemática vocacional del alumnado, otro dato que se comprueba

desde hace tiempo, tanto en países más avanzados que el nuestro, como de forma paulatina y más lentamente, después en España, que es la profesión de la madre del alumnado y su nivel educativo, una variable que está marcando pautas. Siendo curioso apunta como afirma la FAD (2007) que los hijos de los profesionales y funcionarios los que más destacan en la elección de oficios “más serios” como directores de banco, o abogados, mientras que los hijos de los directores y empresarios no piensan seguir los pasos de sus progenitores.

La profesión y el nivel educativo de la madre tiene relación con el rendimiento académico universitario de sus hijos (Rivas, 1990; 1995), y proporciona un modelo a su prole, ofreciéndoles referencias y roles que imitar, y con que identificarse como reseñaba Freud (1988), debido seguramente al papel que tiene la figura materna en la educación de los hijos (Cepero, 1995). Los estudios de la madre parecen influir de tal forma que a mayor nivel de estudios de la madre mayor influencia en la elección de su prole, según Gómez y cols., (2000). De hecho, siguen siendo ellas (Cepero, 2003), las que acuden mayoritariamente a los centros educativos a comprobar la evolución escolar de sus hijos, los problemas que presentan, y sobretodo las que están el mayor tiempo con ellos, lo que implica que en su formación, sea la madre que más peso, en la mayoría de los casos todavía aporta en la educación familiar, al ser una de las figuras más próximas a los hijos. Según el Servicio Gallego de Igualdad (2003) 9 de cada 10 alumnos hablan de una comunicación interpersonal positiva subrayando la valoración de la sostenida madre, asimismo constata la convivencia educativa con ella, ya que en 7 de cada 10 hogares la madre está por la tarde y en cada 6 está presente desde el mediodía. Cantero y López (2004) destacan el papel de la madre, tanto en ayuda instrumental como en afectividad (Bravo y Fernández, 2003). El Periódico 20 Minutos, (1-6-1006) presentaba que la mitad de los hombres delegan la crianza de sus hijos en sus esposas según los datos del INE (2006), y que 3 de cada 4 trabajadores no pueden criar de sus hijos.

El periódico: "La Voz de Galicia", con fecha del 27 de agosto de 1997, proporciona unos datos recogidos por el INE, Instituto Nacional de Estadística, 1994/95, donde se expone que sobre el modelo que presenta a su prole la familia, tenemos que un 87,6% de las mujeres dedican al cuidado de los niños y a las tareas domésticas más de cuatro horas diarias frente al 29% de los hombres, premisa que confirma lo anterior expuesto. El Informe sobre la Igualdad (2005) indica que mientras prácticamente todas las mujeres dedican un tiempo a las tareas domesticas, solo el 40% de los hombres lo hace, teniendo en cuenta además que el tiempo destinado a ello es mucho menor que el que emplea el sexo femenino. Esta comprobado que las mujeres dedican 156% más de tiempo que los varones a las tareas domesticas (Cuenca, 2006).

Entre los modelos sociales que se proporcionan al alumnado están los que presentan los libros de texto de secundaria sobre las actividades o profesiones desarrolladas por los dos sexos, encontramos que el 75% de los personajes que aparecen como masculinos. Las mujeres que representan el 25% restante aparecen realizando actividades sobretodo de madre, artista, sacerdotisa o diosa. La facultad de Bellas Artes de Granada (Cosmopolitan, 2005) revela la persistencia de clichés sexistas en los cuentos al analizar las imágenes de 300 cuentos para los niños de hasta 8 años, se da cuenta que las mamás aparecen mayoritariamente ocupándose del hogar mientras que los papas se encargan de trabajar. Los juguetes también según Martínez (2007) y su estudio de la Universidad de Granada los juguetes pueden modelar las preferencias de l@ a niñ@s por dedicarse a una profesión u otra. Según los datos del Instituto Nacional de estadística INE (2003) las mujeres representan el 26% de los empresarios, el 34% del profesorado y el 80% del trabajo a tiempo parcial además de producirse un lento ascenso del porcentaje de mujeres funcionarias. Donde la presencia de las mujeres en el grupo A ha crecido en 16,2% desde el 2004 al 2007 (Martín, 2008), más datos de las mujeres en la administración son que representan el 73% del grupo D, por un 27% de los hombres. Las mujeres representan el 2,38% de la presidencia de las cámaras oficiales de comercio, el 1,4 % de los mandos de las fuerzas armadas y el 14,58% de los altos cargos del Banco de España según Moreno (2007). A nivel político las mujeres, son el 63,25% de los jueces (Moreno, 2007) y de los 350 representantes en el congreso, 90 son mujeres (Carrión, 2005), la composición del tribunal Supremo, está integrado por 83 hombres y 3 mujeres (Carrión, 2005). La representación femenina en el Congreso de diputados ha ido ascendiendo del 4,55% de la Legislatura 82-86 hasta el 36% en la Legislatura 2002-2006 (Cuenca, 2006). Guinart (2003) denunciaba que en España, las 300 empresas más importantes solo cuentan con un 4,6% de mujeres en sus consejos de administración. Ya en Europa Fernández (2007) presenta que las mujeres representan el 3% de los empresarios europeos y el 32% de la posición, directivos. Hoy por hoy, en la inmensa mayoría de los casos la responsabilidad del cuidado de los hijos recae sobre la madre, la mitad de los hombres en activo delegan la crianza de sus hijos a sus esposas y 3 de cada 4 trabajadores no pueden criar a sus hijos. (Carrión, 2005, Informe sobre la Igualdad, 2005, INE, 2006)

Según el Informa Randstad, en España el 20% de las parejas defienden el modelo clásico donde la mujer se dedica exclusivamente al hogar. Las mujeres con altos cargos como necesitan más reuniones, viajes, recortan su carrera profesional para atender a los hijos. Los hombres en cambio, confían en que sus hijos están bien atendidos por las madres (INE, 2006). Un dato curioso, que refleja la realidad de las mujeres que apuestan por su profesión: las tres juezas del tribunal constitucional están solteras. También es significativo el número de hijos que suman los 8 ministros, 22 y las

8 ministras, 5. Una mujer cargada de hijos difícilmente puede apostar por crecer en su profesión (Carrión, 2005), hablando de mujeres casadas, siendo dos personas las encargadas de la vida familiar, ahora comprobemos otros casos las separadas divorciadas, madres solteras (cuyo número aumenta cada año), mujeres con otro tipo de cargas como madres, padres u otros familiares mayores. Cada año 100.000 mujeres abandonan su puesto de trabajo para hacerse cargo de sus familiares (Cuenca, 2006). Benjumea, (2005) expone que las mujeres deciden dejar las esferas del poder por dos causas: 1. Hacen prevalecer a su familia y 2. Por decisiones personales. Según callejón (2007) las mujeres están más cerca de la naturaleza y de lo irracional, la ética del cuidado, el apego a lo inmediato, la producción de los seres vivos. Se opondrían a la esencia agresiva de la masculinidad. Las mujeres producen y reproducen la vida, no solo biológicamente, sino también mediante su papel social.

Las universitarias son mayoría en Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades (Moreno, 2007). Parra (2006) en su recuento de la Universidad de Granada apunta que el 55% del alumnado es mujer, pero las carreras técnicas son aun masculinas, son hombres el 91,8% de la facultad de Ingeniería Electrónica y mujeres el 92,3% de Educación Infantil. Alvares (2009) apunta que las mujeres representan el 60% de las personas que salen de la Universidad, obtienen mejores expedientes académicos, y eso no se traslada a su incorporación al mercado laboral ni a sus posibilidades de promoción.

El 10% de los militares, son mujeres y en siete años tendremos las primeras generales. Lo que crea un mercado laboral sexuado (Fernández, 2007) debido a la alta representabilidad de las mujeres en determinados sectores laborales. Alaska (Gara, 2003) en su libro respecto a la Mujer y el Arte expone que en el Metropolitan Museum solo el 5% de los artistas que exponen son mujeres, mientras que el 85% de los desnudos representados son femeninos, por lo que se pregunta como la Guerrilla Girls (colectivo de artistas anónimas) ¿Hace falta que una mujer este desnuda para que entre en el Metropolitan Museum?

Con respecto a la familia, además de influir sobre su prole por el modelo que les proporcionan, también les influyen por las presiones que ejercen sobre ella. (Elejabeitia, 1995; Proyecto Hombre, 2000; Jack, 2002; Bravo y Fernández, 2003; Molero, 2003; Cepero, 2003; Cantero y López, 2004 Menéndez, 2006; Sánchez, 2009). Holland (1963), desde su tipología de las carreras, apunta que las presiones sociales influyen en la elección profesional-vocacional, también Villanueva y Sorribes (1995) escriben que en la edad preadolescente, aún esta abierto el campo de opciones vocacionales, que esta expuesto evidentemente a las presiones familiares y sociales. Como apunta Rivas (1990), los adolescentes van a sufrir también la presión del modelo que funcionó con

sus padres, incrementado por la dependencia económica y afectiva que mantienen con su familia y contando con su plataforma económicosocial en la que se apoyaran durante años. Teniendo en cuenta además la influencia de las diferentes exposiciones ante las que constantemente estamos, como los juguetes y los cuentos en la infancia, los libros de texto, las diferentes representaciones de arte, pintura, escultura, etc.

Otros determinantes serían el conocimiento directo de los estudios universitarios adquirido a través del desempeño profesional de los padres, la facilidad de captación de su función social, por ejemplo en estudios clásicos como medicina, derecho o ingeniería. El alto nivel de prestigio social explica también la existencia de una notable tasa de *"herencia familiar universitaria específica"* FAD (2007) sobre determinadas carreras y profesiones. El seguir la misma profesión o tener el mismo nivel de estudios que el padre, es otro de los indicadores de reproducción social, aunque en España, esta replicación de los niveles superiores va descendiendo, Jiménez y Royo (1993) comprobaron según las declaraciones del alumnado su escasa influencia, aunque en su momento existieron tradiciones familiares en medicina y derecho, se cree que debido sobretudo al problema de la disminución del efecto educación sobre estatus; de la mayor flexibilidad de los progenitores y de la mayor independencia de los hijos. Aun así, Jencks (1979) evidenciaba que la profesión del padre explicaba el 12,5% de la varianza del prestigio ocupacional de los hijos.

A.2. NIVEL ACADÉMICO FAMILIAR

El nivel educativo o académico de los padres, (este determinante socioeconómico, es un claro indicador vocacional, Rivas, 1990). Rivas (2003) lo considera como el condicionante principal de la conducta vocacional que señala y condiciona un conjunto de normas, creencias y valores que tienen como primera manifestación la confianza en la educación de los hijos y a la postre en el mundo del trabajo. Es, una de las variables mejor conocidas del reflejo del estatus socioeconómico familiar. Tradicionalmente, el nivel educativo del padre ha sido el más influyente en la conducta vocacional de los hijos, pero recientemente tanto en nuestro país, como en otros, y seguramente como efecto de la igualdad de la mujer en nuestra sociedad, es el nivel educativo de la madre (en términos de variable predictora) el que tiene capacidad diferencial respecto a la conducta vocacional de sus hijos (Porrás, 1982; Rivas y cols., 1990; Ferrer y Sánchez, 1994; Bravo y Fernández, 2003, Cantero y López, 2004). Según el Centro de Estudios Andaluces (2008) el alto status académico de los padres (suma de los años de formación) da como resultado el alumnado con más éxito académico.

Otros datos sobre la familia, son sobre las expectativas y sus recursos, se convierte en la primera consumidora de educación, aspecto al que le dedica buena parte

de sus ingresos, para lo cual necesita de disponer de recursos y basarse en valores y expectativas que se alimentan del estilo de vida que desean para su prole. Molero (2003) confirma que las expectativas que los padres depositan en sus hijos están relacionadas con las que ellos poseen. Dosil y Fernández Freire (2001) nos presentan manifestaciones de los adolescentes que ponen en evidencia la presión e influencia de su familia del tipo.” No sé qué carrera escoger, no se para que valgo, pero mis padres quieren que haga o me dicen...”

Elejabeitia (1995) registra que la familia dirige de forma clara la ruta formativa de la juventud y sus hijos, es decir que la elección de las carreras y profesiones difícilmente puede considerarse como “suyas” cuando los deseos, opiniones, consejos y la autoridad familiar (padres) sobre lo que tienen que estudiar su prole para que puedan trabajar y ganarse la vida en el futuro cuando lleguen a adultos, salvo excepciones está influyendo siempre (Menéndez, 2006). Causa que contribuye a que una parte de la juventud renuncie a su propia elección, ya que su motivación para la elección de carrera, tiende a conformarse con indiferencia sobre el deseo de los padres para que les dejen tranquilos. Otros jóvenes tratan de complacer la elección tradicional interiorizada en los padres.

A.3. INDICADORES EDUCATIVOS DEL MEDIO FAMILIAR.

Dentro de los indicadores educativos del medio familiar (Rivas, 1990), se encontrarían:

- *Estatus o nivel sociocultural*, como denomina en alguna otra ocasión con sus distintos grados: alto medio, bajo, muy bajo.
- *Insistencia educativa*: Rendimiento académico.
- *Buenas maneras, Obediencia normal, Independencia crítica* y ninguna especial.
- *Horas de estudio*.
- *Actividades escolares y extraescolares*, que se realizan en muchas ocasiones en situación de dependencia psicológica trivial, como gustar o no a padres, profesorado, amistades, iguales.
- *Tipo de Educación Familiar*: mimada, con cariño, indulgente, exigente, desatendida.

Sobre el tipo de educación recibida en el seno familiar, encontramos que es un condicionante de la conducta vocacional, que esta ligado a la clase social, es un medio de impregnación de valores que tiene el papel de determinante generalizado, documentado por numerosos autores: Holland, 1963; Cepero, 2003; González, 2003; Martínez y Fernández, 2003, SGI, 2003; Burunat, 2004, Carrasco, 20004; Sadurni y

Rostan, 2004; Alonso y Ramón, 2005; Menéndez, 2006; Rivas, 1995, 2003, 2007; Sánchez, 2009.

Aspectos que se potencian o inhiben desde los grupos primarios, en especial desde la familia son: la tendencia a la autorrealización a través del trabajo, la fijación de prioridades, la exigencia personal por la tarea bien hecha, la persistencia en el logro de finalidades personales, la capacidad de demora en la recompensa. Los cuales son reforzados bien positiva como negativamente por la sociedad exterior. Estos aspectos transmitidos por la familia, se escapan al tratamiento tradicional, por lo que tanto Healy (1982), como Súper (1985) ven preciso tratarlos desde otras metodologías, como la construcción personal referida por supuesto a la conducta vocacional.

A.4. RECURSOS ECONÓMICOS, ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CLASE SOCIAL

Los recursos económicos que dispone la unidad familiar actúan fundamentalmente sobre los hijos, en términos de limitación o posibilidad de demorar su entrada en el mundo productivo laboral, por medio de la inversión de tiempo en aumentar la tasa educativa y de preparación. Estos recursos modulan propiciando o no el acceso a la universidad, ya que imponen el nivel socioeconómico familiar; Autores como Castellano, Delgado y Delgado (1995), Ávila y Rocabert (2001), Cepero (1999, 2003), Rivas (2003, 2007) y CEA (2008) exponen que el nivel socioeconómico de la familia es una variable significativa en la conducta vocacional ya que influye de forma clara y contundente en las preferencias y las elecciones vocacionales. El Centro de estudios Andaluces (2008) concluye que el alumnado más exitoso académicamente es aquel cuyos padres reciben altos ingresos.

El poseer estos recursos o el carecer de ellos (pobreza) tiene un efecto determinante que influye en la respuesta social de los que la padecen, hasta el punto de condicionar los estímulos de superación, pues la necesidad de sobrevivir prevalece a cualquier otro mensaje. De modo que la desigualdad social y la injusticia acaban con la aspiración individual por la socialización laboral. Es importante potenciar la superación individual por medio de recursos y esfuerzos personales para vencer o superar las dificultades.

La clase social a la que se pertenece y el ambiente familiar que implica, dota o no de los recursos necesarios para el desarrollo individual. Husen (1976) destaca en su estudio que el extracto social y el origen familiar en el que se nace, es la variable que mejor explica el éxito alcanzado en la vida adulta. Según el Centro de Estudios Andaluces (2008) el nivel socioeconómico de los padres es el primer factor de los que dependen los logros académicos del alumnado de Educación secundaria. En la actualidad existen los "*nuevos pobres*" (Rivas, 1995), que suponen una realidad sociológica, son personas con altas tasas educativas, pero que no alcanzan el estatus

paterno o familiar, es decir, su estatus socioeconómico es inferior al de sus padres o familiar, por lo que no pueden cubrir parte de las necesidades anteriormente satisfechas.

El nivel socioeconómico familiar tiene un papel de reproductor social, la renta familiar es un condicionante, además de un complejo entramado cultural que está mediatizado por la estructura política y que se traduce en la movilidad social (cambio de status). Carabaña (1983), indica que la educación en España provoca la reproducción social y refuerza la estratificación social. Del Informe Juventud España (1988), se extrae que la distribución del trabajo en España, después del diverso periodo de formación, es un mecanismo más de reproducción social. Añadiendo que se hereda al menos el 40% de las desigualdades. En este caso, una gran incidencia el peso de variables no identificadas (azar).

B MEDIO SOCIAL

B.1. RESIDENCIA PATERNA

Dentro de los determinantes vocacionales en muchas ocasiones se encuentra la residencia paterna, *"entre los condicionantes económicos en la preferencia universitaria"* (Rivas, 1990, p. 74), se colaría como un popular determinante de la gama de elección o, la facilidad de los estudios tomando como principal parámetro, la duración de la carrera o longitud de los estudios, influyendo en las preferencias y condicionando la elección de estudios universitarios (Consejo de Investigación de Universidades, 1987; CEA, 2008). El residir en un núcleo urbano o rural es el 3º factor de los que depende los logros académicos del alumnado de Educación Secundaria (CEA, 2008)

Un ejemplo de esto, sería la cuantía de estudiantes de magisterio, profesorado de Educación Primaria e Infantil con que cuenta este país, explicado por la existencia de escuelas normales de Magisterio hoy, universitarias de Formación del Profesorado en cada capital de provincia. Refiriéndose a que el gran número de estudiantes que optan por la opción de estudiar magisterio, es debido a la proximidad o ubicación geográfica, residencia paterna y a la corta duración de estos estudios (3 cursos).

B.2. ESTEREOTIPOS SOCIALES

El hábitat, el cual, influye ya que el alumnado, puede ceder a elegir los estudios populares, que suelen ser los de mayor tradición en su distrito o los puestos de moda coyunturalmente por los medios de comunicación de su entorno más próximo, determinando las preferencias y la elección, por lo que son considerados determinantes (Rivas, 1990; Gomez-Sennet, 2003; SGI, 2003; González Maura, 2006; Sánchez, 2009), por medio del aprendizaje social de modelos, son un poderoso determinante vocacional exterior. Dándose el caso de elegir profesiones puestas de moda por programas, series de televisión, y películas, por los medios de comunicación (Sánchez, 2009).

Prevaleciendo los estereotipos sociales dominantes que el medio sostiene, sobre los factores como: el tipo de estudios, la facilidad de los mismos, el status socioeconómico alcanzable, el prestigio, la forma de vida, las cuales se encuentran en la base de la movilidad social (Hussen, 1976; Carabaña, 1985).

Rivas añade, “*que ante el deficiente conocimiento del mundo vocacional universitario, el alumnado se limita a emplear indicadores de la elección de los estudios, utilizando criterios como, los mas populares de su zona, los puestos de moda por los medios de comunicación, el caso de la influencia de determinadas series de televisión a lo largo del tiempo. Así, indicadores serian, los estereotipos profesionales y sociales dominantes del medio, el status socioeconómico alcanzable, el prestigio social, la forma de vida* (Rivas, 1990, p. 74). Otros autores como Elejabeitia, 1995; Cepero, 2003; Europa Press, 2006; Sánchez, 2009 avalan la influencia de los medios de comunicación en las preferencias vocacionales.

3.2.3. AZAR O FORTUISMO

Nos vamos a centrar en lo no previsto “*fortuismo o azar*”, como determinante Sociogénico.

La conducta vocacional es una faceta más de la vida, por lo que como ella esta expuesta a posibilidades y eventos que no habíamos previsto y que denominaremos a nivel social (Fortuismo o Azar) y a nivel individual (Oportunidad).

A FORTUISMO SITUACIONAL

El Fortuismo Situacional o factores situacionales serian aquellos que condicionan el estilo de vida de las personas en su medio. Como Azar o Circunstancias, se le denominarían a una serie de agentes no identificados de la compleja organización social, que acontecen al margen de la voluntad y del control de las personas, en los que se incluyen, según Rivas (2003):

- Aspectos geográficos y socioculturales del hábitat.
- Aparición de nuevos recursos o inversiones.
- Existencia de centros de FP o educativos en general en la zona geográfica.
- Los derivados de los mecanismos económicos a escala mundial.

Stangner (1981) y Bandura (1987) concluyen que la trayectoria profesional no es del todo deliberada ya que su dirección inicial es modificada por factores fortuitos. Azar o Fortuismo son además, un conjunto de circunstancias ajenas y desconocidas a la vida de la propia persona, pero no, para quien las provocan, que incluso preveen sus consecuencias. Implica carecer de información a tiempo o carecer de una información privilegiada en el tiempo de decisión; también el impedir o alentar opciones, antes no

visibles para la mayoría de las personas, que tendrán consecuencias: sociales, económicas o laborales, que junto con otros factores sociales actúan hacia una dirección concreta.

B HÁBITAT

Uno de sus aspectos es el Hábitat Geográfico por ejemplo: Urbano o Rural, que condiciona sobretudo a los jóvenes debido a los recursos disponibles que deben movilizar para su conducta vocacional (Rivas, 2003; FAD, 2007; CEA, 2008). Desde las migraciones internas, hasta las exigencias de cambios de productividad, existe una desigualdad de oportunidades desde el hábitat, en una sociedad eminentemente urbana, ya que es en las ciudades o núcleos urbanos más poblados donde existe el mayor número y variedad de centros educativos, con el abanico de opciones y posibilidades que esto ofrece, a sus habitantes y posible alumnado. La FAD, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2007) afirma que según la procedencia social o la ubicación del domicilio en municipios de mayor tamaño o más pequeños encuentran diferentes porcentajes de futuras profesiones u ocupaciones. El Centro de Estudios Andaluces (2008) concluye que el alumnado menos exitoso académicamente es el que procede de hábitats poco poblados.

El Informe Juventud en España (1988), evidencia en los hábitats urbanos (entre 50.000 y 100.000 habitantes), la proporción de estudiantes es mayor un 45% frente al 18% que presentan los hábitats de menos de 2.000 habitantes.

C DISTANCIA

Directamente relacionado con el hábitat se encuentra otro aspecto: La distancia de los centros educativos, ya que representa una asignación de recursos que agrava el costo de la formación, influyendo directamente sobre la conducta vocacional.

D COYUNTURA

La Coyuntura sería otro aspecto que englobaría conjunto de circunstancias que rodean o componen los factores del azar, entre las que aparecen:

- Las posibilidades de diversificación de los trabajos.
- La movilidad laboral entre las empresas.
- Los planes o políticas industriales de marco regional o supranacional.

En resumen, desde lo socioeconómico, la Sociología y la Economía, el azar no es previsible por la persona, llegando incluso a pensar que la conducta vocacional es algo que se le escapa, que no puede manejar, ella misma, ya que acontece al margen de su voluntad y control.

4. Conclusión Respecto a los determinantes

En cualquier caso, coincidimos con autores como Rivas (2007) y Fernández, Peña, y cols. (2007) que la integración adecuada de la multiplicidad de los aspectos determinantes personales y contextuales (Cepero, 2003), es el mejor indicador de las preferencias y la madurez vocacional de la persona. Lo más adecuado sería, concluir que la decisión vocacional se alcanza como resultante de un producto multifactorial entre los diversos determinantes que confluyen en una persona al interrelacionarse, de una parte los procesos de maduración, aprendizaje, etc. y de otra, las experiencias concretas del medio donde vive. Por tanto no existe un único determinante de las preferencias y de la conducta vocacional, siendo más bien es el conjunto de varios determinantes el que marca tanto las preferencias, como la elección vocacional universitaria del alumnado en general, aunque probablemente en cada caso actúa un determinante de forma prioritaria (Jiménez y Royo, 1993).

Por este motivo creemos que es necesario e importante tomar los diferentes determinantes vocacionales en consideración para entender como modula el alumnado su itinerario académico y profesional.

CAPITULO 5.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5. Los instrumentos de medida o Test de las preferencias vocacionales

- 5.1. Preferencia vocacional y Auto percepción vocacional
- 5.2. Estabilidad de las preferencias vocacionales
- 5.3. Críticas a la instrumentación de las preferencias vocacionales.
- 5.4. Instrumentos de medida o Test de las preferencias vocacionales
 - 5.4.1. CIPSA: Cuestionario de Intereses Profesionales. Fernández y Andrade (1985)
 - 5.4.2. CIV: Cuestionario de Intereses Vocacionales. Rivas y Martínez (1987)
 - 5.4.3. IP: Inventario de Intereses Profesionales. Thurstone (1986)
 - 5.4.4. IPP: Intereses y Preferencias Profesionales. De La Cruz (1993)
 - 5.2.5. KUDER- C: Registro de Preferencias Vocacionales, Forma C, Vocacional.
Kuder (1986)
 - 5.4.6. P. P. (ESO): Preferencias Profesionales (ESO). Gonzalo y Luján (1986)
 - 5.4.7. PPM y PPS: Preferencias Profesionales (Nivel Medio y Superior) Yuste (1988, 1993)
 - 5.4.8. PV: Reactivo de Preferencias Vocacionales. Rivas (1973), Rocabert y Rivas (1987, 1998)
 - 5.4.9. TV: Temario Vocacional. García Yagüe, (1976)
 - 5.4.10. SAV-90: Sistema de Asesoramiento Vocacional, Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius (1990)
 - 5.4.11. SAV-R ó SAVI-2000: Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado. Rivas, Rocabert y López (1998)
 - 5.4.12. SDS: Self-Directed Search Holland (1994)/BE-98: Busca Encamiñada 98. Dosil y Fernández Eire (2001)

Como ya hemos comprobado en el capítulo primero, las preferencias vocacionales profesionales parten de los intereses profesionales, tanto su concepto como en este caso su instrumentación. Por este motivo la medición de las preferencias vocacionales se inicia con la evaluación y medición desarrollada por Parsons (1909) de los cuestionarios de intereses, donde se incluyen las preferencias vocacionales. La instrumentación de los intereses es de las más voluminosas y probadas a priori científicamente, que ha proporcionado éxitos en la evaluación de la orientación vocacional, siendo una de sus áreas más significativas.

Existen diversas formas de intentar evaluar los intereses y las preferencias vocacionales de una persona. La manera de poder ser evaluadas tiene que ver la mayoría de las veces con sus distintas clasificaciones. Holland (1983) habla de tres métodos típicos para evaluar los diversos intereses:

- ☞ Administrando un inventario de interés.
- ☞ Administrando un cuestionario de preguntas estandarizadas.
- ☞ Clasificando las respuestas de inventarios o cuestionarios en taxonomías ocupacionales.

Spokane (1991), por otra parte, expone los diferentes intereses en función del método de construcción del instrumento de medida, según criterios como el nivel educativo para el que está diseñado y el propósito clínico del inventario. Para este autor habría inventarios de intereses criterioles, que comparan las puntuaciones del sujeto con un grupo normativo preseleccionado considerado master (por ejemplo, los inventarios de Strong / Campell y el Kuder); inventarios de intereses homogéneos cuyas escalas son derivadas de forma más teórica que empírica (el VPI, Inventario de Preferencias Vocacionales de Holland,); y por último, inventarios de intereses autoguiados que suelen contener escalas teóricas no criterioles con menor sofisticación estadística en la selección de ítems y en la puntuación (por ejemplo: la Búsqueda Autodirigida de Holland, SDS). Del SDS, Búsqueda Autodirigida de Holland, existe el BE – 98 (Busca Encamiñada 98) que es la adaptación que hicieron Dosil y Fernández Eire (2001) para medir la estructura de los intereses vocacionales de la adolescencia gallega. Estos últimos corresponderían a la categoría de intereses inventariados en la clasificación de Súper. La clásica taxonomía de Súper (1967) clasifica en cuatro las categorías de los intereses, en la que una son las preferencias: intereses expresados (preferencias), intereses inventariados, intereses testados e intereses comprobados.

Los instrumentos de medición de los intereses y preferencias intentan, entre otros, atrapar la atracción que siente la persona por los campos vocacionales, y se basan en el supuesto de que la mejor predicción de lo que la persona hará profesionalmente en el futuro es el interés mostrado por las áreas de preferencias en el pasado (Rivas, 1995), dado a que las preferencias vocacionales son respuestas afectivas que da una persona a estímulos ocupacionalmente relevantes, basadas en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos (actividades relacionadas con los valores de trabajo) que permite hacer predicciones sobre su conducta futura.

Combinando estos inventarios de preferencias e intereses personales por las distintas áreas vocacionales, hallamos tanto el conjunto de deseos y como el abanico de posibilidades de las personas que están fuertemente influidas por los diferentes determinantes que definen la elección vocacional y que parte de las expectativas y del conocimiento de si mismo (autoconocimiento) y del entorno desencadenando procesos que interaccionan para su resolución final, es decir, en la concreción en un área vocacional específica o en una sola opción (vocación). Como hemos visto la identificación de los diversos determinantes (conjunto de indicadores personales y contextuales) es importante para poder ayudar al alumnado a realizar la decisión vocacional. El conocimiento de los determinantes es fundamental para identificar y operativizar las preferencias ya que debido a su naturaleza abstracta no pueden ser medidas directamente por lo que necesitamos medir los determinantes que poseen una naturaleza más concreta. La preferencia es un concepto abstracto y amplio, que abarca gustos y posibilidades, supera e incluye el concepto de interés vocacional, añadiéndole la expresión de deseo o atracción hacia determinadas actividades profesionales. La preferencia profesional se concreta en las profesiones que la persona selecciona de cada área vocacional de interés dominante comparando entre sí las diferentes profesiones seleccionadas. Perfilando las áreas de preferencias vocacionales que después permitirán explorar ocupaciones específicas con una alta probabilidad de saber cuál es el campo profesional definitivo de la persona (elección).

Para medir los intereses y las preferencias existen diferentes cuestionarios, algunos miden intereses y otros preferencias. Ejemplos de *cuestionarios que miden intereses* serían el “TV: El Temario Vocacional” (García Yagüe, 1976), “IP, Inventario de Intereses profesionales” (Thurstone, 1986), “KUDER- C, Registro de Preferencias vocacionales, forma C” (Kuder, 1986)), “El IPP, Intereses y preferencias profesionales” (De la Cruz, 1993), “BE-98: busca encamiñada 98” Dosil y Fernández Eire (2001), adaptación española de la forma regular del SDS: Self-Directed Search de Holland (edición 1994) ; *Ejemplos de medida de preferencias* serían “El CIPSA, cuestionario de intereses profesionales” (Fernández y Andrade, 1985), “El CIV, Cuestionario de

intereses vocacionales” (Rivas y Martínez, 1987), “PP (ESO), Preferencias profesionales” (Gonzalo y Luján, 1986), “PPM y PPS, Preferencias profesionales de grado medio y superior” (Yuste, 1988, 1993), “El PV, El reactivo de Preferencias vocacionales” (Rivas y Rocabert, 1998), “SAV-90, Sistema de asesoramiento vocacional” (Rivas, Rocabert, Ardít, Martínez, Gil y Rius, 1990), “SAV ó SAVI-2000: Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado” (Rivas, Rocabert y López, 1998, 2000).

5.1. Preferencia vocacional y autopercepción vocacional.

Las preferencias como concepto amplio poseen otro aspecto, además de la atracción, que son los juicios que hacen los sujetos sobre si mismos en relación con el mundo ocupacional (Rivas, 2003). Es decir, la *Autopercepción vocacional*, la proyección de uno mismo respecto a la posibilidad de llegar a desempeñar determinadas actividades profesionales en un futuro más o menos próximo, que distintos autores como Holland, (1983), Super, (1988) y Rivas (2003) consideran reseñable. Se define como la percepción que del mundo vocacional hace el estudiante, a través de su autoconcepto y su proyección como estructuración cognitiva. Rivas (1995) la define como la captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional, y la forma en que se proyecta sobre él, estructurando cognitivamente esa realidad percibida.

5.2. Estabilidad de las preferencias vocacionales

Para Spokane (1991) lo más importante es que los instrumentos de evaluación de los intereses y de las preferencias se vuelven más claros y más diferenciados a partir de la adolescencia. Los estudios realizados sobre estereotipos o imágenes ocupacionales demuestran en general que, a partir de la adolescencia, son estables en el tiempo, válidos y selectivamente percibidos de acuerdo con la posición social, la inteligencia y el grado de implicación en la ocupación en cuestión. Rivas (2003) puntualiza que las preferencias se estabilizan a partir de la adolescencia y Hernández (2004) conjetura que se encuentran ya cristalizados al finalizar la ESO, (16 años) y que van a permanecer estables a lo largo del bachillerato (16 - 18 años) apuntando que es muy bajo el porcentaje de estudiantes de secundaria que no están definidos vocacionalmente en estos cursos. Ros (2006) apunta que la mitad de los estudiantes de Madrid ya tenían definidos sus intereses universitarios cuando accedieron al bachillerato.

5.3. Críticas a la instrumentación de las preferencias vocacionales.

Efectivamente, la utilización de instrumentos de evaluación no está exenta de críticas; ya Goldman (1971), en su libro sobre la utilización de tests en asesoramiento, hablaba de la contribución decepcionante de este tipo de pruebas por no alcanzar la

validez suficiente y estar influenciadas culturalmente. La validez predictiva ha sido uno de los problemas psicométricos más graves que ha presentado este tipo de cuestionarios. Apuntar en esta línea el desfase existente entre el largo tiempo que se vienen utilizando los cuestionarios de intereses, y los pocos estudios de comprobación de la elección vocacional real de los sujetos (Knapp y Knapp, 1985 y Rivas 1995).

Algunas críticas van dirigidas a la propia asunción en la que descansan los inventarios, en concreto las personas perciben correctamente las ocupaciones y sus actividades profesionales asociadas, estas percepciones son estables permaneciendo a lo largo del tiempo; debido a que las preferencias vocacionales se basan en la misma asunción, si las percepciones realizadas no son adecuadas, el inventario puede ser poco o nada válido.

Otras críticas van dirigidas al intento de recoger las preferencias de las personas exclusivamente a través de inventarios. Se considera que la información obtenida por este método es limitada, ya que no mide la intensidad ni la prioridad entre ellos, ni evalúa el porcentaje de actividades en un dominio de interés concreto. De esta forma, la información obtenida de los inventarios puede inducir a confusión si las experiencias acumuladas del individuo con las actividades reflejadas en el instrumento son limitadas u ocurrieron bajo circunstancias desfavorables. Todo ello hace recomendable el análisis de las preferencias, por el juicio de valor y la elección que suponen, ya que sí implican la intensidad por actividades. Diversos estudios (Bartling y Hood, 1981; Borgen y Selling, 1978; Castaño, 1983; Dolliver y Will, 1977; Holland y Gottfredson, 1978; Hernández, 2004; Touchton y Magoon, 1977 y Rivas, 2003) llegan a la conclusión que la mejor predicción de las preferencias y la elección futura de los individuos se obtiene cuando existe concordancia o congruencia entre la preferencia y el interés inventariado; Algunos autores como Cochran (1983); Holland (1997) y Rivas (2003) consideran la congruencia o concordancia entre ambos un determinante esencial, y apuntan que la incongruencia existente a veces entre los intereses inventariados y las preferencias es debida a la incongruencia entre los valores explícitos y los implícitos que tiene un sujeto en relación al trabajo o mundo laboral. En el caso que esta concordancia no se dé, se recomienda escoger antes la preferencia que el interés. Hernández, (2004) apunta que cuando no hay concordancia las preferencias alcanzan de 2 a 4 veces más validez predictiva de cara a la elección vocacional cuando se comparan con los intereses inventariados, siempre y cuando estemos hablando de elecciones realizadas a partir de la adolescencia (Rocabert, 1987; Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez y Rius, 1990; Rivas, 2003 y Hernández, 2004). Se evidencia en las investigaciones que cada vez más frecuentemente se concede una mayor validez predictiva a las preferencias frente a los intereses inventariados (Borgen y Selling, 1978; Dolliver y Hill, 1977 y Hernández,

2004). Siendo las preferencias para Rivas (2003) las que mejor predicen las elecciones vocacionales.

A pesar de estas críticas, los inventarios de intereses y preferencias siguen siendo una de las herramientas de trabajo más utilizadas por el asesor y orientador. Por ello, vamos a realizar a continuación una revisión centrada en el análisis de algunos de los existentes en lengua castellana. No pretendemos ser exhaustivos en la revisión de todos los cuestionarios e inventarios de preferencias publicados en castellano, pues siempre se nos escaparía alguno; nuestra revisión se limitará por motivos prácticos a aquellos que son de fácil acceso para el asesor.

Procuraremos analizar estos instrumentos facilitando aquellos datos que consideramos útiles para el asesor, referentes al formato y a cuestiones más de fondo como datos de bondad psicométrica. Para facilitar la tarea al profesional intentaremos seguir un mismo esquema en los comentarios, habiéndose confeccionado cuadros resumen de los instrumentos analizados, respecto a las áreas o campos vocacionales que miden, a la información que otorgan y al nivel de aplicación, especificando al final de cada uno de ellos, en cursiva, lo que evalúa en concreto, si intereses o preferencias.

5.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA O TEST DE LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES.

5.4.1. Cuestionario de Intereses Profesionales. CIPSA. Fernández y Andrade.

El cuestionario de intereses profesionales de Fernández y Andrade (1985), CIPSA tiene su origen en la revisión que hacen los autores del Inventario de Preferencias de Thurstone (de la que destacan el desfase, ausencia y repeticiones inadecuadas de ciertas actividades y profesiones, y la excesiva generalización de algunos elementos del inventario). Los autores, tras un intento de adaptación, deciden elaborar un nuevo cuestionario, el CIPSA, que tiene elementos profesionales pertenecientes a 12 escalas / factores o campos de actividad profesional. (Figura nº 5.1)

El cuestionario presenta una novedad en relación a otros tradicionales, ya que además de solicitar al individuo una valoración personal (grado de atracción, gusto, indiferencia, o rechazo, de diferentes profesiones:), también le solicita una valoración social (prestigio) y otra económica (ingresos). Al igual que en el Inventario IPP, se recoge información del desconocimiento de algunas profesiones por parte del individuo. Esto es muy útil, ya que va a posibilitar al asesor plantear información vocacional dirigida hacia esos campos menos conocidos. Es interesante también tener información sobre las posibles discrepancias entre el interés y, el estatus social y económico, ya que éste es uno de los problemas vocacionales a resolver para algunos de los asesorados

antes de su toma de decisiones, cuando el individuo coloca en los primeros lugares de su jerarquización estos valores de trabajo. Los ingresos económicos en un 30,5% (CIS, 2006), y los beneficios económicos que genera la carrera (Ortiz, 2006) son dos de los condicionantes que utilizan parte del alumnado español, a la hora de elegir profesión.

CIPSA: CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES	
Autor:	J.L. Fernández Seara y F. Andrade
Año de publicación	1985
Ámbito de Aplicación	Estudiantes de 13/14 años en adelante.
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	30 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Conocer la estructura diferencial y jerarquización de los intereses profesionales del sujeto
Material:	Manual y Ejemplar (incluye las Escalas-Factores y la Hoja de Perfil)
Corrección:	Manual

Figura nº 5.1. Cuestionario de intereses profesionales de Fernández y Andrade (1985), CIPSA.

Para la interpretación de los resultados, el cuestionario da un perfil individual de valoración personal, social y económica del grado de atracción de cada una de las 12 escalas.

También otorga un perfil interindividual (grupo normativo) basado en puntuaciones centiles con representación en histogramas para la valoración social y económica.

La fiabilidad, por el método dos mitades con corrección de Spearman Brown es entorno al 0.80. Da información sobre la validez afirmando que la validez de contenido, de criterio y de constructo son adecuadas, sin especificar más.

Su finalidad es conocer la estructura diferencial y jerarquización de los intereses profesionales. La tarea solicitada es valorar el grado de atracción personal. Estimación de valoración social y económica.

A nuestro entender y siguiendo la definición que Rivas (1995) da de las preferencias como el grado de atracción o gusto de las diferentes profesiones este test mediría preferencias. Ya que mide los intereses (deseo) más los determinantes (realidades o posibilidades) de la valoración social y económica.

5.4.2. Cuestionario de Intereses Vocacionales. CIV. Rivas y Martínez.

El Cuestionario de intereses vocacionales de Rivas y Martínez (1987), CIV es un cuestionario autoaplicable, autocorregible y autointerpretable. Ésta es una característica que le hace distinto del resto de los cuestionarios, permitiendo liberar al asesor de la tarea burocrática de la corrección y lo que es más importante, dando al individuo la oportunidad de participar de forma más activa en la exploración de sus intereses, cumpliendo una de las recomendaciones más actuales en asesoramiento. El sujeto obtiene información inmediata sobre la ordenación de sus intereses sin necesidad de demorar esa información hasta la corrección por parte del asesor. El CIV forma parte de las Fase II del Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90). El cuestionario solicita del individuo la valoración, utilizando una escala de puntuaciones (de 0 a 3), de 16 áreas vocacionales *en base a sus preferencias*, las de sus padres y las posibilidades de realización futura. Por tanto, proporciona información no sólo sobre los gustos o grado de atracción del individuo por distintas profesiones, cuyos requisitos de entrada y formación son diferentes, sino que además permite analizar las concordancias o no con los intereses de los padres según la apreciación del hijo (A mis padres) y con las posibilidades futuras del desempeño de las distintas profesiones (Futuro), información muy útil para la posterior intervención. La Hoja de Respuestas permite al asesor analizar toda la información conjunta para cada una de las 16 áreas vocacionales, evaluadas en sus once componentes. (Figura nº 5.2)

CIV: CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES	
Autor:	Francisco Rivas y Juan Ramón Martínez
Año de publicación	1987
Ámbito de Aplicación	A partir de 14 años en adelante
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	30 a 45 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Apreciación de los intereses de los sujetos por 16 áreas vocacionales a través de dos determinantes: las Preferencias por diversas profesiones, tanto a nivel de Licenciatura como de Diplomatura, y los Influjos como indicadores indirectos del interés (Regalos, temas de Estudio, Tiempo Libre y Conducta).
Material:	Manual y Cuadernillo de Aplicación (con su Hoja de Respuesta).
Corrección:	Autocorrección
Baremos:	2º ESO, FPE y BACH, tanto para varones como para mujeres.

Figura nº 5.2. Cuestionario de intereses vocacionales de Rivas y Martínez (1987), CIV.

En el manual del cuestionario se facilitan datos sobre la fiabilidad / estabilidad temporal (dos meses) relatándose valores altos, superando la mayoría coeficientes de .70. En cuanto a la coherencia interna, las intercorrelaciones de las áreas que forman los

grupos vocacionales son muy elevadas. También se mencionan estudios de validez concurrente del CIV con otros cuestionarios (RMI y Preferencias Profesionales de Gonzalo / Luján), obteniéndose correlaciones altas sobre todo con el cuestionario de Gonzalo / Luján, lo que permite concluir que posee alta validez concurrente.

Así mismo, el manual facilita baremos diferenciados por sexo con puntuaciones transformadas en estatinos para cada área, de las que se da también información de la medida, mediana, desviación típica y de los cuartiles 1 y 3.

La fiabilidad o estabilidad temporal (2 meses) por el método Test-Retest es de 0.60. La coherencia interna: intercorrelaciones de las áreas que forman los grupos vocaciones son muy elevadas. En cuanto a la validez concurrente se han realizado estudios con otros cuestionarios como el RMI y Preferencias Profesionales de Gonzalo-Luján obteniendo correlaciones altas con el segundo.

Su finalidad es la valoración del interés por 16 áreas vocacionales a través de preferencias e influjos. La tarea solicitada es la ordenación de los intereses por 16 áreas en base a la preferencia e influjos.

Evalúa intereses inventariados que dirían los clásicos, el grado de atracción que siente la persona por campos vocacionales o actividades profesionales, condicionados en base a los determinantes familiares (padres) y perspectivas de futuro, por tanto mide intereses y preferencias.

5.4.3. Inventario de Intereses Profesionales. IP. Thurstone.

El Inventario de intereses profesionales de Thurstone (1986), o IP permite obtener un perfil que diferencia los intereses más destacados hacia unos campos de actividad frente a otros. Cada área de actividad se compara dos veces con todas las demás.

Este instrumento tan sólo utiliza profesiones como estímulos presentando problemas como los que motivaron a los autores del CIPSA a intentar mejorar ese instrumento. Tiene a su favor la brevedad en su utilización. (Figura nº 5.3)

IP: INVENTARIO DE INTERESES PROFESIONALES	
Autor:	L. L. Thurstone
Adaptación Española:	Sección de Tests de TEA, S.A.
Año de publicación:	1986
Ámbito de Aplicación:	A partir de 14 años
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	20 minutos (aproximadamente)

Finalidad:	Evaluación del interés del individuo por áreas, suponiendo igualdad de salario y de prestigio social en las profesiones o actividades representativas de cada área.
Material:	Manual, Cuadernillo, Hoja de Respuestas
Corrección:	Manual y mecánica

Figura nº 5.3. Inventario de intereses profesionales de Thurstone (1986), IP.

En 1966 y 1974 se realizaron estudios estadísticos con estudiantes de Bachillerato y COU, se analizaron las diferencias intercurso y entre sexos, otorgándose puntuaciones cuartiles. Se dan perfiles analíticos y sociales, sin embargo no se ofrecen datos no de fiabilidad ni de validez.

Su finalidad es mostrar los intereses más destacados hacia los campos de actividad. La tarea solicitada es la elección o rechazo de dos profesiones presentadas.

Mide áreas de intereses inventariados que concreta en las profesiones que la persona selecciona de cada área de interés dominante comparando entre si las diferentes profesiones seleccionadas. Mide solo intereses, el gusto por o el deseo de ser tal profesión y no preferencias porque no tiene en cuenta los determinantes del sujeto.

5.4.4. Intereses y Preferencias Profesionales. IPP. De la Cruz.

El test de Intereses y Preferencias Profesionales o IPP de De la Cruz (1993), es un inventario publicado por TEA que intenta apresar el interés del individuo por 17 campos profesionales (Figura nº 5.4). Los ítems que tiene que valorar el sujeto son tanto profesiones como actividades y tareas profesionales. Ello permite posteriormente, además de valorar el interés por diferentes campos, interpretar la congruencia o concordancia existente entre la atracción por los títulos profesionales (ser maestro) con la atracción por las tareas y actividades de trabajo que realizan esos profesionales (enseñar). El instrumento también contempla la posibilidad de identificar qué tipos de profesiones y actividades son desconocidas para el individuo, obviando su valoración, lo que puede dar pie posteriormente a incrementar información vocacional sobre ellas.

IPP: CUESTIONARIO DE INTERESES Y PREFERENCIAS PROFESIONALES	
Autor:	M. Victoria de la Cruz López
Año de publicación	1993
Ámbito de Aplicación	Adolescentes y Adultos, a partir de 13 años en adelante
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	De 30 a 60 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Apreciación de los intereses de los sujetos por 17 campos profesionales
Material:	Manual, Cuadernillo, Hoja de Respuestas y Plantilla de Corrección

Corrección:	Manual y mecánica
-------------	-------------------

Figura nº 5.4. Cuestionario de intereses y preferencias profesionales de De la cruz (1993), IPP.

Aunque el instrumento en conjunto parece una buena aportación, habría que resaltar la no acertada introducción de más de una actividad en el ítem ya que esto puede llevar a indecisión a la hora de contestar por parte del individuo. Y dada su amplitud (204 ítems) se recomienda la corrección mecánica.

La fiabilidad, utilizando el método de dos mitades, presenta coeficientes de 0.50 para la muestra de alumnos de 13 a 15 años y de 0.69 para la muestra de 15 en adelante. Se menciona una adecuada validez aparente y de contenido sin mostrar datos.

Su finalidad es la apreciación de los intereses de los sujetos en 17 campos profesionales. La tarea solicitada es seleccionar el grado de preferencia de diversas actividades y profesiones.

Mide intereses ya que solo se le solicita a la persona si le gusta o no, si le es indiferente o si desconoce la actividad o profesión que se muestra, por tanto se queda en el deseo y no incluye los determinantes y las realidades de la persona.

5.4.5. Registro de Preferencias Vocacionales, Forma C, Vocacional. KUDER-C. Kuder.

El registro de preferencias vocacionales, Forma C vocacional de Kuder (1986), Kuder-C es uno de los inventarios de intereses más populares entre los asesores, y cuenta con una larga trayectoria en el campo del asesoramiento vocacional. Bien acogido en el ámbito escolar español, es una de las mejores medidas existentes de los intereses de los adolescentes; aunque no está exento de críticas, entre otras las de su largo tiempo de aplicación, y sobre todo de corrección. (Figura nº 5.5)

El inventario trata de medir los intereses vocacionales de los individuos analizando las preferencias o gustos por determinados tipos de actividades. Posteriormente permite examinar aquellas ocupaciones o profesiones que implican las actividades preferidas. Utiliza la modalidad de elección forzosa y posee una escala de verificación (V) que informa de posibles irregularidades en su cumplimentación (contestación descuidada o no motivada, falta de comprensión de las instrucciones, elección y/o rechazo de más de una actividad...).

La tarea concreta que se le solicita al sujeto es la de elegir, entre tres grupos de actividades que se le presentan, cuál es la que prefiere y la que menos le gusta.

KUDER – C: REGISTRO DE PREFERENCIAS PROFESIONALES	
Autor:	Kuder, E.
Adaptación Española:	Sección de Tests de TEA, S.A.
Año de publicación:	1986
Ámbito de Aplicación:	Adolescentes y Adultos con nivel cultural equivalente a 3º de ESO
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	De 60 a 90 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Evaluación de los intereses de los sujetos en 10 campos de preferencia
Material:	Manual, Cuadernillo con Glosario Temático, Hojas de Respuestas, Plantillas de Corrección y una Hoja de Respuestas para la corrección mecánica.
Corrección:	Manual y Mecánica

Figura 5.5. Registro de preferencias vocacionales, KUDER Forma C, vocacional de Kuder (1986).

Los resultados permiten señalar aquellas ocupaciones, que aunque desconocidas para el sujeto, implican actividades similares a las elegidas en sus preferencias, y comprobar si la inclinación de una persona hacia una ocupación es coherente con el tipo de tareas que ordinariamente prefiere hacer.

El Kuder-C, permite representar gráficamente la intensidad de las preferencias y analizar las diferencias que presenta en su perfil comparado con distintas escalas profesionales. Los resultados se presentan en puntuaciones típicas, centiles y eneatisos.

Para una buena interpretación, el inventario ofrece un cuadro de ocupaciones que ayuda al individuo a identificar las más adecuadas en base a las preferencias obtenidas. La inclusión de las ocupaciones en los campos, en la mayoría de los casos, se realizó a través de sus estudios experimentales, pero otras veces se hizo en base a la similitud de actividades realizadas. También se presentan perfiles de grupos ocupacionales utilizando eneatisos (41 familias ocupacionales). Existen en la adaptación española realizada por Castaño (1979) baremos para estudiantes desde los 12 años hasta universitarios.

Se habla de estimaciones (Kuder-Richardson) más que de coeficientes verdaderos de fiabilidad. La fiabilidad no es suficientemente alta para permitir una interpretación y diferenciación individual, pero a pesar de ello es considerada suficiente, no existiendo estudios de validez.

Su finalidad es señalar el gusto o preferencia por actividades. La tarea solicitada es la elección forzosa de la actividad que más gusta y la que menos de entre tres.

Trata de medir intereses inventariados vocacionales a través del análisis de gustos por determinadas actividades, por tanto solo mide interés.

5.4.6. Preferencias Profesionales (ESO). P. P (ESO). GONZALO Y LUJÁN.

Este cuestionario de preferencias profesionales ESO, P. P (ESO) de Gonzalo y Lujan (1986) pretende analizar las preferencias de los sujetos por 6 campos profesionales a través tanto de profesiones como de actividades o tareas realizadas en ellas (Figura nº 5.6). En este sentido, la labor del estudiante consiste en comparar, manifestando su elección, 72 profesiones y 72 actividades agrupadas en 36 parejas de profesiones o actividades. La comparación de los resultados obtenida en ambas subpruebas permite analizar si los intereses están definidos y si existe dispersión o indeterminación de los mismos. Así mismo se analiza la existencia o no de correspondencia entre los campos profesionales elegidos y las actividades propias. Ello se refleja en un perfil individual donde se especifica si la preferencia por cada uno de los 6 campos es escasa, baja, media, alta o predominante. Este instrumento, por el tipo de estímulos que utiliza es de los más adecuados para el nivel al que está dirigido (14 años).

PP (ESO): PREFERENCIAS PROFESIONALES (ESO)	
Autor:	M. Luisa Gonzalo Ugarte y José Luján Castro
Año de publicación	1986
Ámbito de Aplicación	Estudiantes de 2º de ESO
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	20 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Detección de los intereses profesionales de los sujetos en 6 campos de interés
Material:	Manual, Cuadernillo dividido en dos subpruebas: Preferencias Profesionales. Preferencias por Actividades y Hoja de Respuestas.
Corrección:	Manual

Figura 5.6. Cuestionario de preferencias profesionales (ESO), P. P (ESO) de Gonzalo y Lujan (1986).

El manual no presenta ningún tipo de dato psicométrico sobre la fiabilidad o validez ni tipificación de los resultados.

Su finalidad es la detección de los intereses por 6 campos de interés. La tarea solicitada es elegir entre dos profesiones la preferida.

Analiza los intereses por medio de estímulos ocupacionalmente relevantes como las profesiones, las actividades y las tareas realizadas, por medio de las cuales se comprueba el estado y la definición de los intereses que posee el sujeto. Sólo se le pregunta a la persona por lo que le interesa.

5.4.7. Preferencias Profesionales (Nivel Medio y Superior). P. P. M. y P. P. S. Yuste.

El test de preferencias profesionales, nivel medio y nivel superior, PPM y PPS, de Yuste (1988, 1993) permite valorar las actividades según las preferencias de la persona. Para Responder hay que guiarse únicamente por el gusto que le suscitan las actividades que se le indican. Se operativiza valorando con una escala de 0 a 3, 0 la actividad que menos le gusta a 3 la que más le gusta, grupos de 4 actividades profesionales pertenecientes a las diferentes áreas de interés. Como tarea se obliga al individuo a valorar las cuatro actividades que se le presentan, sin posibilidad de repetir ningún valor de la escala. Este cuestionario trata de clasificar y ordenar las preferencias profesionales en 13 áreas de interés, e intenta ayudar a dar a conocer a las personas sus propios intereses y a compararlos con los de otras personas. (Figura nº 5.7).

El manual presenta datos psicométricos especificando una alta fiabilidad media obtenida por el método Par / impar. Respecto a la validez de contenido el autor considera que tiene una consistencia interna alta con una media de homogeneidad en torno a .57. Referente a la validez estructural, tras la realización de un análisis factorial se extrajeron 4 factores de segundo orden.

PPM Y PPS: PREFERENCIAS PROFESIONALES (NIVEL MEDIO Y SUPERIOR)	
Autor:	Castro Yuste Hernández
5Año de publicación	1988, 1993
Ámbito de Aplicación	De 12 a 15 años, el PPM; y de 16 años en adelante el PSS
Administración:	Individual
Duración de la Aplicación:	De 20 a 35 minutos aproximadamente
Finalidad:	Medición de las áreas de interés que pueda servir para una orientación de estudios superiores. Clasificar los intereses del sujeto.
Material:	Manual, Cuadernillo, Hoja de Respuestas y Plantilla de Corrección
Corrección:	Manual

Figura 5.7. Test de preferencias profesionales, nivel medio y nivel superior, PPM y PPS, de Yuste (1988, 1993).

Respecto a la tipificación, el manual otorga baremos para estudiantes de 12 a 15 años, para el PPM y de 15 años en adelante, en el caso del PPS; unos diferenciados por sexo y otros mixtos. Los resultados se reflejan en una gráfica individual y otra comparativa, a través de puntuaciones directas y puntuaciones centiles.

Fiabilidad: el manual presenta datos psicométricos especificando una alta fiabilidad media (80 para el PPS) obtenida por el método Par / impar. La fiabilidad par / impar es de 0.8 para el Nivel Superior y 0.81 para el Nivel Medio,

Validez: el autor considera, respecto a su validez de contenido, que tiene una consistencia interna alta con una media de homogeneidad en torno a .57. Respecto a la validez estructural, tras la realización de un análisis factorial se extrajeron 4 factores de segundo orden. Presentando a su vez, distintos baremos (unos diferenciados por sexo y otros mixtos) y para distintos niveles educativos (desde 1º de ESO hasta 3º de ESO o FPE, para el P. P. M. de 12 a 15 años; y desde 4º de ESO hasta 2º Bachillerato, para el P. P. S. de 16 años en adelante).

Su finalidad es la clasificación del interés en base a la ordenación de atracción de actividades. La tarea solicitada valorar 4 actividades con una escala de 0 a 3.

Ordena las preferencias profesionales en áreas de interés, por consiguiente mide intereses.

5.4.8. P. V: Reactivo de Preferencias vocacionales. Rivas (1973) y Rocabert y Rivas (1987, 1998).

El Reactivo de Preferencias Vocacionales, PV, de Rivas (1973) y Rocabert y Rivas (1987, 1998) permite valorar los intereses expresados o preferencias, analizando la intensidad de las preferencias (valores posibles de 0 a 10) y por tanto el área y grupo vocacional dominante, mediante una comparación binaria entre las profesiones preferidas por los sujetos. Remite la preferencia individual expresada a grupos vocacionales de referencia normativa. Con este instrumento se comprobó como los estudiantes de bachillerato cuyas preferencias dominantes se situaban en los grupos vocacionales biosanitario, deportivo y psicopedagógico eran los que se sentían más atraídos por aquello que les gustaba. Presenta una novedad al utilizar la anamnesis y la dimensión evolutiva. La tarea que se le solicita al individuo es la de que haga una comparación binaria con las profesiones que le interesan, entre 6 profesiones pertenecientes a otras tantas áreas vocacionales seleccionadas por la persona del repertorio de profesiones contenidas, exponiendo cual es en cada caso la que prefiere en ese momento. También se le pide que refleje desde que periodo de edad ha estado interesado por ellas (desde antes de los 14 años, de los 15 a 16, a partir de los 17 años). Tiene como referencia las mismas 16 áreas que el CIV. Y forma parte de la Fase II del SAV-90, y tiene su antecedente en el instrumento Preferencias Profesionales de Rivas y Secadas (1975).

Los controles de estabilidad temporal mediante test-retest arrojan resultados muy variables según los sujetos y las áreas vocacionales. Como promedio, el valor de la

fiabilidad esta en torno al .84. La fiabilidad (homogeneidad interna) de los grupos vocacionales es:

1. Humanístico, promedio .67
2. Psicopedagógico, promedio .73
3. Económico – Social, promedio .72
4. Bioterapico, promedio .71
5. Científico - Tecnológico, promedio .74
6. Artístico, promedio .74

Mide preferencias vocacionales, debido a que tiene en cuenta las posibilidades futuras de la persona.

5.4.9. El Temario Vocacional. T.V. García Yagüe.

El temario vocacional T.V. de García Yagüe (1976) trata de la valoración de los intereses a través de una lista de temas que representan una amplia gama de posibles intereses o preocupaciones, lo que le hace ser un cuestionario diferente. (Figura 6.9).

Consta de dos partes: una de ellas tiene una modalidad sencilla de respuesta mientras que la otra es de elección forzada. A través de ambas, se obtienen unas Escalas Puras que miden el interés por 9 áreas; y otras Escalas Empíricas que miden las semejanzas de los intereses de cada sujeto con grupos de estudiantes de los últimos cursos de carreras universitarias.

TV: EL TEMARIO VOCACIONAL	
Autor:	García Yagüe
Año de publicación	1976
Ámbito de Aplicación	Adolescentes y Adultos, a partir de 15/16 años en adelante, con un nivel cultural similar a la ESO
Administración:	Individual o Colectiva
Duración de la Aplicación:	De 15 a 20 minutos (aproximadamente)
Finalidad:	Medición de los intereses de los individuos a través de temas que hagan referencia a situaciones en las que ya se puede tener alguna experiencia
Material:	Manual, Cuadernillo de aplicación, Plantillas de Corrección y Edición mecanizada
Corrección:	Manual y mecánica

Figura 5.9. El Temario vocacional, T.V, de García Yagüe (1976).

La tarea del individuo en la primera parte del cuestionario, consistirá en seleccionar la alternativa que mejor represente el interés en un listado de temas (desde

preferencia hasta rechazo). En la segunda parte, ante tres temas, tiene que seleccionar forzosamente cuál es el preferido, cuál el rechazado y cuál el intermedio.

Existen baremos para estudiantes universitarios (masculinos), tanto generales como específicos y para la población escolar tanto masculina como femenina.

Se obtienen datos de dos tipos: Escalas Puras y Escalas Empíricas. Dentro de las Escalas Puras se realizan análisis factoriales (componentes principales, rotación varimax) obteniéndose 6 factores. Los coeficientes de fiabilidad (mitades) obtenidos son moderados salvo para el factor personal que fue muy bajo. La fiabilidad media Test - Retest fue de .78 (12 meses). Las intercorrelaciones entre las escalas factoriales fue moderada y también para las escalas afines; y las intercorrelaciones entre escalas factoriales y afines poseen una media entorno a .74.

En las Escalas Empíricas, que son útiles para predecir el ajuste de los intereses individuales y los del grupo profesional, la fiabilidad se ha calculado solamente para la población femenina la media es de .70. La validez concurrente es buena pero no se han realizado cálculos de validez predictiva.

Su finalidad es analizar el grado de preferencia de un listado de temas que representan posibles intereses. La tarea solicitada, elegir la alternativa que representa su grado de atracción por cada tema (1 parte). Escoger de 3 temas cual prefiere, rechaza y le es indiferente (2 parte).

Valora intereses a través del análisis del grado de deseo, gusto o atracción hacia distintos temas de interés.

5.4.10. Sistema de Asesoramiento Vocacional. SAV – 90. Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius, (1990).

El Sistema de asesoramiento vocacional SAV-90 de Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius (1990) pretende ser una ayuda técnica eficaz para el estudiante de enseñanza secundaria, que tiene necesidad de resolver con realismo y eficacia, la elección de asignaturas optativas y tomar decisiones sobre la opción universitaria más acorde a sus características personales. (Figura 5.10).

Parte de la necesidad del estudiante de secundaria de analizar objetivamente sus planteamientos vocacionales y contrastarlos con informaciones objetivas del mundo vocacional. Este proceso le ayudará a afrontar con confianza el ir resolviendo su socialización personal desde la preparación educativa y en el mundo laboral adulto.

SISTEMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL (SAV-90)	
Autor:	F. Rivas, E. Rocabert, I. Ardit, J. R. Martínez; J. Gil y J. M. Rius.
Año de publicación	1990
Ámbito de Aplicación	Alumnos de Secundaria y alumnos de Bachillerato
Administración:	Individual y Colectiva
Finalidad:	Ayuda eficaz para la elección de asignaturas optativas y decisiones sobre la opción universitarias
Material:	Manual Técnico, Manual del Estudiante, Cuadernillos de autoayuda, Cuestionarios y Plantilla de Corrección
Corrección:	Manual

Figura 5.10. Sistema de Asesoramiento Vocacional, SAV - 90, de Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius (1990).

El SAV está dividido en cinco Fases que recorren la conducta vocacional a través de la exploración y contraste de:

Fase I. *Situación Vocacional Personal.*

Fase II. *Desarrollo Vocacional.*

Fase III. *Conducta Vocacional.*

Fase IV. *Aptitudes Básicas para los estudios.*

Fase V. *Información Vocacional y Toma de Decisiones*

El SAV se basa en un doble principio:

1. Considerar que el estudiante es capaz por sus propios medios de analizar su conducta vocacional.
2. La información individual se va a comparar objetivamente con los resultados que la
3. investigación le ofrece respecto a seis Grupos Vocacionales.

El SAV no ha de entenderse inequívocamente como una tecnología del asesoramiento individual que suplanta al especialista en Psicología vocacional. Por el contrario, le libera de la tarea tradicional de ofrecer colectiva e indiscriminadamente sus servicios y le va a permitir estar disponibles para los casos en los que el SAV le indique al estudiante la necesidad o conveniencia o grupales sobre aspectos concretos, y por tanto, de más previsible eficacia.

Este sistema de Asesoramiento no posee datos psicométricos generales por estar dividido en 5 fases, por lo que cada una de ellas tiene su propios datos. De la primera y la última fase no existen datos por ser fases totalmente teóricas donde no se realiza ninguna medición.

En la Fase II, la fiabilidad como estabilidad temporal mediante Test-Retest arroja resultados muy variables según los sujetos y las áreas vocacionales. Como promedio el valor de la fiabilidad está en torno al .84.

En la Fase III, la fiabilidad (homogeneidad) de la prueba de Estilo de Decisión Vocacionales es de un promedio .78; la de la prueba de Factores de Decisión Vocacional es .75 y, por último, la Madurez de Decisión Vocacional se sitúa en torno al .70. La elaboración de estas tres pruebas es Factorial.

En la Fase IV, la Fiabilidad como estabilidad temporal es adecuada en todas las subpruebas con un valor promedio .70 y, en todo caso, coeficientes por encima de .57; como homogeneidad interna la fiabilidad es muy elevada con un promedio .89. Coeficientes superiores a .82.

El SAV- 90, debido a que está dividido en distintas fases, mide en cada una de ellas distintos aspectos. En su fase II mide intereses y preferencias vocacionales, en la fase III estilos, factores y madurez vocacional y en la fase IV aptitudes básicas para los estudios universitarios. La fase II mide intereses y preferencias porque pregunta por lo que le gusta a la persona, lo que cree que le gusta a su familia y sus posibilidades de poder desempeñarlo o estudiarlo el día de mañana.

5.4.11. Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado. SAV-R ó SAVI-2000. Rivas, Rocabert y López.

El Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R ó SAVI - 2000) de Rivas, Rocabert y López (1998), es un plan de trabajo individual, diseñado para prestar ayuda y asesoramiento al estudiante que tiene que tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Su objetivo es conseguir ayudar a tomar decisiones vocacionales por uno mismo, por tratarse de un sistema de autoayuda. (Figura 5. 11)

SISTEMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL RENOVADO (SAV-R Ó SAVI-2000)	
Autor:	F. Rivas, E. Rocabert y M. L. López
Año de publicación	1998
Ámbito de Aplicación	Alumnos de secundaria y de Bachillerato
Administración:	Individual y Colectiva
Finalidad:	Ayuda eficaz para la elección de asignaturas optativas y decisiones sobre la opción universitarias
Material:	Manual Técnico, Libro del Estudiante, CD de demostración, Cuadernillos y Plantilla de Corrección
Corrección:	Manual e Informatizada

Figura 5.11. Sistemas de Asesoramiento Vocacional Renovado, SAV – R ó SAVI – 2000, de Rivas, Rocabert y López (1998).

Consta de 7 Fases que son:

- Fase I. *Desarrollo Vocacional.*
- Fase II. *Cognición.*
- Fase III. *Motivaciones.*
- Fase IV. *Indecisión vocacional.*
- Fase V. *Capacidades Básicas para el Estudio.*
- Fase VI. *Cultura y Conocimientos.*
- Fase VII. *Toma de Decisiones.*

La *Fase VII* es el aspecto comprometido e innovador del sistema, que integra el proceso de asesoramiento en un modelo de toma de decisiones y dota al SAV- R de un modelo propio para la toma de decisiones respecto a Nueve Grupos Vocacionales Diferentes, concluyendo con la especificación del plan vocacional del estudiante:

1. Humanístico
2. Psicopedagógico
3. Socio Jurídico
4. Económico empresarial
5. Biosanitario
6. Científico Tecnológico
7. Artístico
8. Deportivo
9. Seguridad

De las siete fases que componen dicho sistema, tan sólo en la Fase V, Capacidades Básicas para el estudio se especifica la fiabilidad y validez referidas a los datos de Descals (1998). Esta autora destaca la elevada fiabilidad del test total cuyo coeficiente es de 0.84 y refleja la constancia de validez concurrente entre los indicadores de capacidades del SAV-R y las puntuaciones globales del WAIS (Escala de Inteligencia para Adultos de Weschler).

En el resto de las fases se habla de Bondad Psicométrica, de Poder Discriminatorio, de Peso.

La Fase I, que incluiría el cuestionario de intereses vocacionales y el de preferencias vocacionales, Iñiguez (1997-99) afirma la adecuada bondad psicométrica de sus indicadores considerando la prueba de preferencias vocacionales como la de más peso e importancia en el SAAV.

El SAV-R al igual que el SAV-90 pero en este caso informatizado, está compuesto por distintas fases que miden aspectos diferentes, una de las mismas, la fase I desarrollo vocacional, mide intereses y preferencias vocacionales.

5.4.12. Self-Directed Search. SDS. Holland y busca encamiñada 98. BE-98. Dosil y Fdez Eire.

Dosil y Fdez Eire (2001) adaptaron el Self-Directed Search, SDS, Forma regular, edición 1994, de Holland. Por ser considerado uno de los grandes instrumentos junto con el Strong SII; (Harmon et al, 1994) y el Kuder (1986). Siendo el propósito de su investigación poder establecer en que medida la estructura de intereses vocacionales de los adolescentes gallegos se acomoda a la disposición hexagonal defendida por Holland y si las interpretaciones asociadas al SDS pueden ser utilizadas validamente en nuestra cultura y especialmente en la practica orientadora. Esta adaptación a la población adolescente Gallega se denomina BE-98 (Busca Encamiñada 98) se realizo con el fin de elaborar una guía destinada a la planificación educativa y profesional, acomodada a la comunidad gallega. La correspondencia entre ambos inventarios es extraordinaria. Concluyendo que la población adolescente gallega manifiesta una estructura de intereses ocupacionales que tiende al modelo Hexagonal de Holland, resultando ser semejante a otras culturas.

Entre los perfiles el más diferenciado es el de las mujeres (Código SAI) frente a los hombres (Código IRE) tanto en el caso de adolescentes americanos como gallegos. En el tipo Realista ® puntúan en mayor medida los hombres, siendo las mujeres las que mas puntúan en el tipo Social (S) el tipo R esta mas relacionado con sujetos de la opción ciencias. Las mujeres presentan un perfil SIA optan en primer lugar por el Social (38%), seguido del investigador (23%) y artístico (20%). En el caso de los hombres presentan IRE opta en primer lugar por el Investigador (29%) seguido de los tipos Realista y emprendedor (21 y 20 % respectivamente). Se evidencia una afinidad entre tipos y opciones académicas: ciencias, letras; Los tipos Realista e Investigador se decantan por ciencias: los Artístico y Social por letras y mixtas.

Respecto a la fiabilidad, un total de 85 sujetos fueron retestados con un intervalo de 10 meses, los coeficientes de correlación test-retest del BE-98 para la muestra es de .78, Holland obtiene resultados de entre .72 y .92 en el SDS-94 Holland (1994). En cuanto a la validez, se obtuvo de 2 tipos, concurrente y predictiva.

Mide intereses ocupacionales porque no contempla las posibilidades de la persona, solo se basa en la personalidad del individuo y por lo tanto en sus gustos y deseos. Plantea las preferencias como algo estático que no cambian con las circunstancias que afectan al sujeto, no tiene en cuenta los determinantes contextuales.

CAPITULO 6.- PRÁCTICAS ORIENTADORAS

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 6. Las Prácticas orientadoras.

- 6.1. El departamento de orientación
- 6.2. Las Funciones y competencias de la jefatura de departamento de orientación
- 6.3. Concepción y características de la orientación
- 6.4. Plan de orientación y acción tutorial del centro. Diseño y fases
- 6.5. Temporalización y programas de orientación
- 6.6. Campos y sectores

Este capítulo versa sobre las prácticas orientadoras actuales. Creemos que en una tesis sobre orientación vocacional es importante tratar este tema debido a que es la concreción de la orientación vocacional, en los propios departamentos de orientación de los centros educativos que son los encargados de impartirla y proporcionársela al alumnado de los diferentes niveles educativos. La toma de decisiones en general y las vocacionales en particular, es un proceso importante que implica un aprendizaje que es fundamental que la persona conozca y ejercite, pues lo va a utilizar en distintas etapas a lo largo de su vida. Roe y Siegelman, (1964); Ginzberg y cols., (1951); Súper (1988); Krumboltz (1979) y Rivas (2003) la plantean como un proceso a lo largo de la vida que se trabaja por programas, y puede ser enseñada y aprendida. De aquí, la importancia de su aplicación en el contexto escolar. Según Ginzberg, 1951; Blau, 1956; Roe y Siegelman, 1964 y Gelatt, 1977, se puede ayudar a las personas y al alumnado en su proceso de desarrollo madurativo. En concreto aquí lo vamos a tratar desde el currículo escolar, desde la institución escolar, lugar donde están ubicados los departamentos de orientación. Conocer qué concepción y características tiene esta orientación, cómo se organiza, a qué sectores se dirige, como está estructurado el departamento, etc. nos introduce en la realidad práctica y diaria de la orientación vocacional en este caso de nuestro país y más específicamente en los centros de Galicia y Andalucía, que son las dos comunidades autónomas de las que conozco su funcionamiento debido a que en Galicia, ejercí y en Andalucía ejerzo en la actualidad mi labor educativa. En este capítulo vamos a realizar una sinopsis sobre la realidad de la orientación y sus departamentos en la práctica educativa. Revisando su composición y las funciones de la jefatura de departamento, la concepción y características de la orientación propuesta, el POC (Plan de orientación del centro), su diseño y fases, la Temporalización que sigue y los programas que incluye así como sus campos y sectores.

La orientación se implanta en los centros educativos de distinto nivel a partir de leyes como la LOGSE (1990) que proporciona el soporte organizativo de la orientación con la creación de los departamentos de orientación y posibilita su integración en el currículum escolar, lo que ha supuesto una importante referencia educativa al introducir la orientación psicopedagógica, en la escuela dentro de su currículo, planteando la educación como un medio para que las personas alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades y elaboren de la forma más favorable un proyecto de vida. Esta ley incluye la tutoría y la orientación dentro de la función docente, considerándolas como una intervención que se desarrolla dentro de la actividad educativa y dentro del contexto

económico y social de desarrollo de la persona (Ginzberg y cols., 1951; Blau, 1956; Holland, 1983; Súper, 1988; Krumboltz, 1979; Cepero, 1999b, 2003 y Rivas, 2003).

También La Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) menciona entre los derechos y deberes de los alumnos, en su artículo 2: “Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir *orientación educativa y profesional*”.

6.1. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El departamento de Orientación lo componen, según el decreto 200/97 (BOJA 06-09-97), en el contexto andaluz: por un lado el jefe de Departamento de Orientación de cada uno de los centros de educación infantil, primaria adscritos y por parte del centro:

1. los funcionarios de carrera del cuerpo de secundaria de la especialidad de Psicología y pedagogía,
2. el docente de pedagogía terapéutica,
3. el especialista en audición y lenguaje,
4. los tutores de los ámbitos lingüístico-social y científico tecnológico, designados por la dirección del centro,
5. los coordinadores de ciclo, y en el caso de centros con Formación Profesional Específica (FPE), posee a mayores en su composición
6. el profesor de Formación y Orientación Laboral (FOL), que participa en la Orientación profesional/vocacional, tan importante en esta formación.

La Formación Profesional Especifica mantiene una íntima relación con el mundo laboral, debido a su pronta incorporación al mundo del trabajo, (no olvidemos que dentro de su programa formativo se establece con carácter obligatorio), la realización de un módulo de formación en centros de trabajo (FCT), con una duración media de 400 horas, duración variable según las profesiones, cuyo objetivo es completar la formación recibida en el centro educativo y evaluar la competencia profesional del alumnado en situaciones reales de trabajo.

6.2. LAS FUNCIONES Y COMPETENCIAS DE LA JEFATURA DE DEPARTAMENTO DE ORIENTACION.

Las funciones propias de la jefatura de departamento, que aparecen en el artículo 38 del decreto 200/97, (BOJA 06-09-97):

- ✓ Dirigir, convocar, presidir y coordinar las actividades y actuaciones propias del departamento, responsabilizándose del cumplimiento y redacción de las mismas.
- ✓ Participar en la elaboración del proyecto educativo y del proyecto curricular de etapa, facilitando la colaboración entre los miembros de los departamentos implicados
- ✓ Realizar las evaluaciones psicopedagógicas, y asesorar en el diseño, desarrollo y evaluación de las medidas de atención a la diversidad, velando por la confidencialidad de los documentos.
- ✓ Coordinar la organización de espacios e instalaciones para la orientación, la adquisición de material y de equipamiento específico, cuidando de su uso correcto y conservación.

6.3. CONCEPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN

La orientación desde los centros educativos se plantea dentro del modelo psicopedagógico que se centra más en las potencialidades que en los déficits. Su poder de intervención ocupa a todo el alumnado en general, cualquiera que sea su tipo o grado de diversidad, es grupal, debiendo incluir a toda la comunidad educativa y ser consensuada por la mayoría de sus componentes para que se impliquen. Dicha orientación parte de la realidad concreta del alumnado del centro como especifica el Decreto 120/98. (DOG 27-4-98, Diario Oficial de Galicia y BOJA boletín Oficial de la Junta de Andalucía). Esta actuación orientadora se lleva a cabo por medio de la intervención psicopedagógica y la acción tutorial, siendo sus características las siguientes:

- *Holística*, es global, abarcando a toda la comunidad educativa como un conjunto. Blau (1956) plantea una concepción globalizadora e integradora. Al igual que Roe y Siegelman (1964) y Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951).
- *Técnica*, llevada a cabo por un técnico o profesional, que coordina y estructura el proceso (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma, 1951; Krumboltz, 1979 y Rivas, 2003) que como apunta la LOGSE 1/1990, artículo 60.2, coordinará las actividades de orientación.
- *Grupal*, es de naturaleza grupal, se trabaja el grupo clase y no siendo individual o clínica.

- *Preventiva o Proactiva*, actúa anticipándose a la aparición de los problemas o dificultades.
- *Modo de actuación por programas*, es decir, la actividad orientadora está organizada en líneas estratégicas de actuación o intervención. Recogiendo la definición de Programas de García Vidal (1995): “conjunto de actuaciones planificadas al servicio de unos objetivos, que responden a las necesidades de orientación de una comunidad escolar”. Holland destaca la importancia de programas escritos e informatizados y autoaplicados que también subraya Rivas. Estos dos autores, Holland, 1983 y Rivas, 2003 destacan la importancia de poseer información asistida por ordenador como una gran herramienta al servicio del asesor – orientador, para conseguir mayor autonomía y flexibilidad en el proceso.

6.4. PLAN DE ORIENTACIÓN DEL CENTRO. DISEÑO Y FASES.

La orientación se trabaja por medio del Plan de Orientación, es decir, el Plan de Orientación del Centro (POC) o Plan de Orientación Educativa (POE) en Galicia. En la comunidad de Andalucía se denomina Plan de Orientación y Acción tutorial (POAT) que se define como el conjunto de programas de Orientación que se llevan a cabo en un centro, según García Vidal (1995).

A la hora de diseñar un plan de orientación, según Ginzberg y cols, (1951) siempre se debe comenzar por la primera y fundamental fase de *Evaluación y Análisis de las necesidades*, para partir de la realidad concreta del centro, de su alumnado, de sus distintos contextos educativo, geográfico y socioeconómico, además de conocer las necesidades de la persona y de la realidad social que le rodean. Las fases del plan de orientación según Witkins (1985) son:

- Evaluación y análisis de las necesidades.
- Elaboración de la propuesta
- Discusión del borrador
- Redacción del plan de Orientación
- Implementación del plan o programas
- Evaluación, importante esta ultima fase de *evaluación*, por la retroalimentación ya que permite corregir y mejorar los distintos programas implementados (Ginzberg y cols., 1951 y Rivas, 2003).

6.5. TEMPORALIZACIÓN Y PROGRAMAS DE ORIENTACION.

Este Plan de Orientación del Centro se implementa a través de una distribución temporal anual, que de forma general se dividiría por trimestres dentro del curso lectivo escolar y que seguiría las siguientes pautas:

1.- *Primer Trimestre*, nos inclinaríamos por una Orientación educativa/escolar, realizando análisis de la situación educativa real y concreta del centro para la prevención y detección de las posibles dificultades de aprendizaje.

2.- *Segundo Trimestre*, nos dedicaríamos a una orientación profesional/vocacional, que continuara hasta el final de curso, trabajando paralelamente la orientación escolar/educativa, en concreto las posibles necesidades educativas especiales (NEE) encontradas.

3.- *Tercer Trimestre*, conllevaríamos ambas orientaciones: Escolar/educativa y profesional/vocacional, con la evaluación del plan de orientación desarrollado y de los programas incluidos en él.

Los programas que constituyen los instrumentos del departamento de Orientación, según García Vidal (1995) son tres, que especifica al exponer el Plan de Orientación Educativa (POE). Los 3 programas que propone son: El Plan de Acción Tutorial (PAT), la Orientación escolar y la Orientación profesional. En la actualidad los departamentos vienen trabajando unos 5 programas:

1. Programa para potenciar la acción tutoría, PAT, y la actuación del profesorado.
2. Programa de la Orientación educativa del alumnado en general y en particular del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), que incluiría las técnicas de trabajo intelectual, (TTI): técnicas y estudio así como métodos y hábitos. Y la prevención de dificultades de aprendizaje.
3. Programa de la orientación y asesoramiento vocacional/profesional
4. Programa para la Orientación de las familias.
5. Programa para la Orientación a nivel centro.

6.6. CAMPOS Y SECTORES.

Los campos o sectores que trabajan los departamentos de orientación son fundamentales debido a que son los contenidos que se impartirán y los depositarios de los mismos. El desenvolvimiento y desarrollo vocacional en concreto y personal en

general de la persona está en estos contenidos por lo que hay que esmerar el cuidado y poner énfasis en ayudar y asesorar a la persona en este proceso, que va a lo largo de la vida, destacando la conveniencia de enseñar y ayudar a tomar decisiones adecuadas, consensuadas y concientes porque una vez iniciado un camino o itinerario vocacional con una formación específica es difícil cambiar o por lo menos retrasa y complica la evolución. La toma de decisiones vocacionales es de gran trascendencia en la persona. Autores como Ginzberg y cols. 1951; Blau, 1956; Roe y Siegelman, 1964 y Súper, 1988 exponen la dificultad para retomar o modificar las opciones tomadas.

Los campos de actuación que abarca el departamento de orientación están contemplados en la atención a la diversidad, la orientación psicopedagógica y la acción tutorial quedando reflejados de la siguiente manera:

1. *Lo educativo, curricular o académico*, este campo incluiría el proceso de enseñanza y aprendizaje E/A, la motivación, el rendimiento académico, la competencia curricular, haciendo hincapié en la Prevención para evitar que aparezcan las dificultades; centrándose sobretodo en los aspectos afectivos más que en los cognitivos, que son los más trabajados habitualmente.
2. *El desarrollo socio-afectivo*, trabajaría la personalidad, el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, el desenvolvimiento personal.
3. *Lo vocacional/profesional*, conteniendo este campo los diferentes itinerarios formativos, el tránsito al mundo laboral, las distintas ocupaciones, profesiones y actividades laborales.

Respecto al campo del desarrollo socio-afectivo encontramos que para Rogers (1961); Súper (1963, 1988) y Holland (1983), el autoconcepto y la personalidad son contenidos fundamentales que forman parte del programa de orientación vocacional, Holland (1983) destacó la importancia de la personalidad en la vocación, elección, ocupación y profesión, y autores como Tiedeman y O'Hara, 1970, lo fundamental de conocerse para saber cuáles son los gustos, preferencias e intereses de la persona y la concordancia o congruencia en la identificación con determinados campos ocupacionales, teniendo en cuenta el traspaso del yo personal al yo vocacional, trasladando el autoconcepto a términos vocacionales que determinan la elección y satisfacción.

La actuación del departamento de orientación abarca además 5 sectores o áreas con quien trabajamos y las funciones que el mismo tiene con cada uno de estos sectores. Las recogemos del Decreto 324/96, DOG 9.8.96, donde está el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (ROIES) y del Decreto 120/98, DOG 27-4-98 y Orden 24-7-98, organización y funcionamiento de la orientación, regulada por el

Decreto anterior en la comunidad gallega. En cuanto a Andalucía el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) esta regulado por la orden 18.11.96 BOJA N° 143 y el Decreto 200/97, BOJA 6.9.97.

Los cinco sectores, con sus respectivas áreas son:

1. Alumnado,
2. Profesorado – tutoría
3. Familias
4. Centro
5. Otras instituciones. Todos estos relacionados entre sí.

Las funciones con los distintos sectores son con:

1. *Alumnado:*
 - Potenciar la orientación grupal / preventiva.
 - Ayudar en los momentos de mayor riesgo (elección de optativas, transito escuela-trabajo).
 - Fomentar la autoorientación, empleando programas como: SAV-90, ¡Tengo que decidirme!.
2. *Profesorado-tutoría:*
 - Proporcionar información sobre el alumnado, evaluación psicopedagógica en la que colabora.
 - Coordinar y asesorar el trabajo de las tutorías
 - Asesorar técnicamente: metodología, evaluación, siendo una vía de asesoramiento permanente.
 - Solicitar su colaboración en las distintas actividades del departamento
3. *Familias:*
 - Cooperación en la relación tutoría - familias para resolver problemas
 - Orientar y asesorarlas de forma permanente tanto individual como colectivamente, para que asuman la educación y las elecciones de sus hijos de las que son copartícipes.
 - Solicitar su colaboración y ayuda para las distintas actividades del departamento.

- Es imprescindible introducir e implicar a la familia (Ginzberg y cols., 1951).

4. ***Centro:***

- Llevar el centro al entorno, en una palabra exteriorizarlo, abrirlo, ya en 1989 el DCB habla de la importancia de la apertura del centro al entorno para conseguir una mayor incidencia en su labor.
- Asesorar técnicamente a los órganos colegiados: claustro – equipo docente y dirección.
- Colaborar en la introducción de los temas transversales en PCC (2º nivel de concreción), por medio de los diferentes PCE.
- Relacionar al centro con órganos externos: INEM, Empresas, CIMO

5. ***Otras Instituciones:***

- Llevar el entorno al centro.
- Relacionar al centro con su entorno social, con otros centros de igual o distinto nivel: escolares, sanitarios, de empleo, para la inserción o/y movilidad del alumnado, la recepción de asistencia técnica y específica en el caso de necesidades y problemas concretos: NEE.
- Con el centro de formación continuada del profesorado, (CEFOCOP) y centro de educación del profesorado (CEP) para el asesoramiento y formación
- Con la Inspección educativa.
- Coordinación con profesionales especialistas en ámbitos como: psicopedagógico, servicio social, sanitario, laboral debido a la amplia actuación en la comunidad donde se encuentra el centro.

SEGUNDA PARTE

**DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN.**

CAPITULO 7.- OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7

CAPÍTULO 7. Objetivos, hipótesis y diseño metodológico

7.1. Problema y Objetivos

7.2. Hipótesis de la investigación

7.3. Diseño metodológico

7.3.1. Diseño

7.3.2. Muestra

7.3.3. Instrumentos de medida. Técnicas e instrumentos de recogida de información

7.3.3.1. Un cuestionario Socioeconómico y de Preferencias Vocacionales. PAPUFAPE, (Preferencias Profesionales Vocacionales y Académicas del alumnado de Secundaria y Formación Profesional Específica

7.3.3.2. Sistema de asesoramiento vocacional (SAV-90) de Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius, (1990).

7.3.3.3. Test de preferencias profesionales (PREF), Nivel Superior (PPS), de Yuste (1988, 1993).

7.3.3.4. Operativización de los determinantes: los ítems.

7.3.4. El análisis de datos

7.3.4.1. Análisis y programa estadístico utilizado

7.1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo fundamental del presente trabajo es la medida de las preferencias vocacionales de dos grupos del alumnado de educación secundaria de FP 2 a los efectos de su mejor decisión profesional. Mosteiro (2004) ha indicado la conveniencia de llevar acabo estudios sistemáticos sobre las variables influyentes en el proceso de elección para alcanzar una visión más global del mismo.

Rivas y cols., (1990) reconocen que, en lo referente a la importancia de las variables en la conducta vocacional, está prácticamente todo por hacer, aunque señalan la multidimensionalidad de la conducta vocacional y la compleja interacción entre sus determinantes, por lo que, en segundo lugar, interesa establecer, en la medida que sea posible, los diversos tipos de indicadores o determinantes implícitos en los ítems, que configuran las preferencias vocacionales y que integran y condicionan la conducta vocacional.

Los distintos instrumentos de medida de las preferencias vocacionales señalan que el principal problema surge al querer utilizar un cuestionario que las pronostique con posible éxito. Los instrumentos de medida ofertados en el mercado actual adolecen de falta de validez. Yuste (1993) argumentó que ello exigiría el seguimiento de los datos durante décadas. No obstante Súper (1980), Álvarez (1995) y Hernández (2004) creen necesario e imprescindible la realización de estudios para validar empíricamente la estabilidad de la distribución de los intereses profesionales. El tercer objetivo del presente trabajo guarda relación con estas consideraciones. Se trata de establecer la estabilidad de las conductas, y en cuarto lugar, confirmar la validez de los componentes del constructo conducta vocacional.

De las conductas que compongan el cuestionario, de acuerdo con la literatura existente, interesará conocer cuál es el papel de las preferencias en la elección vocacional de las titulaciones para proseguir estudios. En quinto lugar, establecer el valor de predicción de las variables cara a las preferencias vocacionales, ya que esta es una de las debilidades de los diferentes instrumentos a la hora de explicar las preferencias y la elección vocacional (Gimeno y Rocabert, 1998). En definitiva, sin ánimo de generalización, conocer qué tipo de determinantes influyen la decisión de seguir los estudios universitarios y, en consecuencia, las elecciones de titulaciones y sus motivos; cuáles predicen mejor la conducta vocacional de seguimiento de estudios universitarios para que los resultados tengan una mayor credibilidad y puedan generalizarse (Súper, 1980 y Álvarez, 1995).

En el intento de medir las preferencias vocacionales profesionales en la muestra se ha hecho necesario elaborar una serie de ítems para conocer algunas dimensiones de la conducta y desarrollo vocacional, su estabilidad temporal y el valor predictivo de algunos de sus ítems. De tener éxito en la empresa los ítems resultantes podrían constituir un cuestionario que permitiese evaluar y predecir de una manera rápida y económica, mediante un sistema de autoinforme, las preferencias vocacionales profesionales del alumnado de la muestra, posibilitando la medida, sobre todo, de dos aspectos de las mismas, el gusto y la valoración.

Se trata en definitiva de establecer, elaborar y seleccionar algunas preguntas a partir de la revisión extensa de los cuestionarios existentes (véase el capítulo 6) de manera que constituyan una muestra relevante y representativa del dominio comportamental vocacional que se pretende medir, en la medida en que definen el universo de observaciones objeto de interés, identifican los expertos de dicho universo, el grado en que el instrumento es relevante y representativo. Además de un resumen de los datos resultantes y de los diversos determinantes personales y contextuales implícitos en los ítems, que configuran las preferencias vocacionales profesionales para establecer el valor predictivo de alguno de ellos de cara a las preferencias vocacionales y los estudios universitarios, y determinar la estabilidad de las mismas a lo largo del tiempo.

En consecuencia, el problema a investigar puede enunciarse así: es la medida de las preferencias vocacionales de dos grupos del alumnado de educación secundaria de FP 2 a los efectos de su mejor decisión profesional.

7.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

De dicho problema se seleccionan los objetivos siguientes, tal como se ha comentado:

Para ello, las hipótesis de trabajo que se pretenden resolver son las siguientes:

1. El análisis factorial determinará las diversas dimensiones de la conducta vocacional. A su vez, relacionará significativamente entre sí las variables por dimensiones, de manera que su asociación en factores clarificará el contenido de las dimensiones de la conducta vocacional.
2. La probabilidad de seguir estudios universitarios no diferencia estadísticamente, de modo significativo, a los grupos de la muestra.

3. A pesar de las distintas titulaciones elegidas por los grupos de la muestra, los motivos de la elección de titulaciones no los diferencia estadísticamente de modo significativo.
4. El análisis factorial relacionará significativamente, de modo estadístico, las cualidades percibidas y las preferencias subjetivas para los campos académico-profesionales estudiados; cualidades percibidas y aptitudes básicas y preferencias subjetivas y preferencias profesionales.
5. Algunas de las variables del estudio constituyen un buen predictor de la variable “probabilidad de seguir estudios universitarios” evidenciado por el análisis de regresión múltiple.
6. No existirán diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda medida de las variables predictoras para la especialidad estética.
7. El criterio “nota media en la titulación elegida y cursada” posteriormente por el alumnado de la especialidad de estética de la muestra inicial de este estudio, correlacionará de modo significativo con todas las variables predictoras.

7.3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

7.3.1. Diseño de la investigación

Se trata de un estudio descriptivo correlacional sobre un grupo concreto, del centro “IES 12 de Octubre” de Orense.

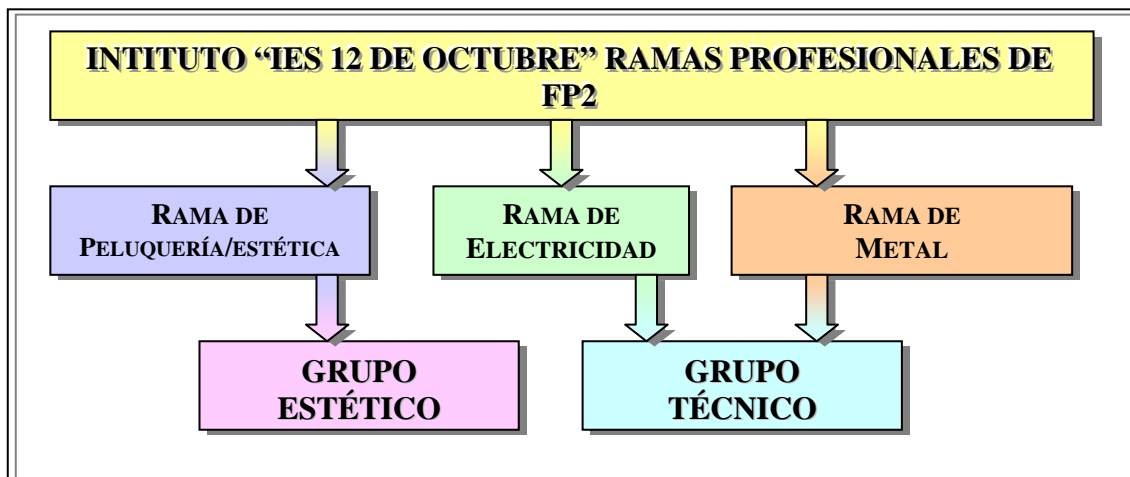
El nivel académico considerado es relativamente seleccionado y está especializado en dos campos o especialidades concretas: la estética y la técnica. La primera de ellas es única en la capital y gran parte de la provincia y la segunda no, ya que se imparte en más centros educativos de la provincia de Orense. No tienen cabida en el centro y en la muestra ramas importantes como: administrativo, informática, delineación, agraria. Por lo que en ningún modo los datos pueden considerarse ilustrativos del conjunto total de opciones postsecundarias del alumnado de FP. En realidad el modelo de investigación podría denominarse el estudio descriptivo correlacional de doble cohorte de las especialidades estudiadas.

7.3.2. Muestra.

La muestra está compuesta por el grupo total de alumnos de tercer curso de FP-2 de un centro de la ciudad de Ourense. El total de participantes es de 64, divididos en dos grupos (estético n=40, todos del sexo femenino y técnico n=24, todos del sexo

masculino) que comprenden cuatro ramas profesionales de FP-2: estético: rama de peluquería y estética, y técnico: ramas de electricidad y electrónica (Figura 7.1).

Figura 7.1.- Representación esquemática de la distribución de los grupos para la elección de la muestra del estudio.



Su distribución y descripción por grupos y sexo puede observarse en la tabla 7.2.

ESPECIALIDAD FP	SEXO		TOTAL %	TOTAL N
	VARÓN	MUJER		
TÉCNICA	100	-	37.5	24
ESTÉTICA	-	100	62,5	40
TOTAL:	36.8	63.2	100.0	64

La edad de los alumnos, como se observa en la tabla 7.3, oscila entre los 18 y los 35 años, con una media de 21 años. Si bien la edad típica es de 18 a 22 años, existe para la especialidad estética un porcentaje del 13% aproximadamente que sobrepasa esta edad. Ello no sucede en la especialidad técnica.

EDAD	TÉCNICA	ESTÉTICA	TOTAL
18	12.3	10.0	10.9
19	29.2	12.5	18.8

20	20.8	27.5	25.0
21	29.2	25.0	26.6
22	8.3	10.0	9.4
23	---	7.5	4.7
24		2.5	1.6
30	---	2.5	1.6
35	---	2.5	1.6
TOTAL	37.5	62.5	100.0

7.3.3. Instrumentos de Medida.

Los instrumentos utilizados han sido los siguientes:

1. Un cuestionario Socioeconómico y de Preferencias Vocacionales, PAPUFAPE, “Preferencias Profesionales, Vocacionales y Académicas del Alumnado de Secundaria y Formación Profesional Específica”.

Un cuestionario de autoría propia el cual incluye, datos Socioeconómicos y de Preferencias Profesionales, Vocacionales y Académicas en Educación Secundaria y Formación Profesional Específica para la elección de la titulación universitaria, de sus motivos, de sus cualidades y de sus preferencias vocacionales, incluyendo datos y planes académicos. Pretende describir los diferentes determinantes que condicionan las elecciones académicas y profesionales y analizar qué indicadores de la muestra presentan valores predictivos de cara a la elección universitaria. Las variables que recoge son:

Determinantes personales *Físicos*:

1. Sexo
2. Edad

Determinantes contextuales *Socioeconómicos*:

3. Residencia familiar
4. Lugar de nacimiento: propio,
5. Lugar de nacimiento: padre,
6. Lugar de nacimiento: madre
7. Nivel académico del padre
8. Nivel académico de la madre

9. Lengua habitual hablada en casa hijos-padres
10. Lengua habitual hablada en casa padres-hijos
11. Lengua habitual hablada en casa padre-madre
12. Ingresos económicos familiares, (Nivel económico)
13. Número total de personas que viven en la misma casa (Tamaño familiar)
14. Edades de los hermanos (Numero de hermanos)
15. Beca actual (Obtención de beca)

Determinantes personales *Académicos*:

16. Especialidad de FP-II
17. Nota media de 1º y 2º y esperada de 3º
18. Horas semanales de estudio
19. Probabilidad de aprobar y de seguir estudios universitarios
20. Planes para el próximo curso

Determinantes personales *Psicológicos*:

21. Campos académicos de titulaciones universitarias elegidas por cualidades (gustos) e intereses (preferencias)
22. Preferencias de titulación universitaria
23. Motivo de las elecciones.

Las variables que recoge se encuentran expuestas en la siguiente Figura:

- | | |
|----------------------|---|
| <i>Físicos:</i> | 1. <i>Sexo</i> |
| | 2. <i>Edad</i> |
| <i>Contextuales:</i> | 3. <i>Residencia</i> |
| | 4. <i>Lugar de nacimiento del alumno</i> |
| | 5. <i>Lugar de nacimiento del padre</i> |
| | 6. <i>Lugar de nacimiento de la madre</i> |
| | 7. <i>Nivel académico del Padre</i> |
| | 8. <i>Nivel académico del Madre</i> |
| | 9. <i>Lengua Habitual en casa usada entre hijos y padres.</i> |
| | 10. <i>Lengua Habitual en casa usada entre padres e hijos.</i> |
| | 11. <i>Lengua Habitual en casa usada entre padre y madre.</i> |
| | 12. <i>Ingresos económicos-familiares</i> |
| | 13. <i>Número total de personas que conviven en la misma casa</i> |
| | 14. <i>edades de los hermanos</i> |
| | 15. <i>La posesión de beca</i> |
| <i>Académicos:</i> | 16. <i>Nota Media de los cursos 3 anteriores</i> |

17. Número de horas semanales de estudio
 18. Probabilidad de aprobar entre Junio y Septiembre.
 19. Planes para el próximo curso.
 Psicológicos: 20. Elecciones de titulaciones preferente y realista.
 21. Motivos de elección.
 22. Cualidades y preferencias

La elaboración de las preguntas y su selección se ha realizado a partir de la revisión extensa de los cuestionarios existentes (véase capítulos anteriores), de manera que constituyen una muestra relevante y representativa del dominio comportamental que se pretende medir, toda vez que definen el universo de observaciones objeto de interés, identifican a los expertos de dicho universo, el grado en que el instrumento es relevante y representativo y un resumen de los datos resultantes.

Su fiabilidad ha sido calculada mediante la fórmula test-retest siendo su correlación para cada una de las variables cuantitativas la que se señala a continuación:

Tabla 7.4. Coeficiente de estabilidad tests-retests para los campos profesionales, según cualidades					
	media 1ª SD		media 2ª SD		<i>r</i>
Bioterapéutico	8.27	1.64	8.00	1.73	.927
Psicopedagógico	6.00	2.00	6.43	1.85	.707
Científico	5.17	2.67	5.33	2.50	.836
Tecnológico	3.70	2.44	3.87	2.64	.868
Socioeconómico	3.13	2.40	3.57	2.46	.880
Artístico	6.67	2.66	7.00	1.87	.705
Humanístico	5.60	2.04	3.87	2.64	.868

Tabla 7.5. Coeficiente de estabilidad tests-retests para los campos profesionales, según preferencias					
	media 1ª SD		media 2ª SD		<i>r</i>
Bioterapéutico	8.40	1.67	8.10	1.73	.868
Psicopedagógico	5.80	2.63	6.13	2.64	.909
Científico	5.00	3.22	4.93	2.98	.938
Tecnológico	3.53	2.81	3.73	2.86	.784
Socioeconómico	2.83	2.49	3.20	2.50	.803

Artístico	6.67	2.52	7.10	2.11	.662
Humanístico	4.67	2.77	4.53	2.95	.859

Tabla 7.6. Coeficiente de estabilidad tests-retests para las preferencias de titulación realizadas por la muestra

	media 1ª	SD	media 2ª	SD	<i>r</i>
Preferencias	4.83	1.72	4.67	1.52	.893

Tabla 7.7. Coeficiente de estabilidad tests-retests para los motivos de preferencia de titulación realizadas por la muestra

	media 1ª	SD	media 2ª	SD	<i>r</i>
Facilidad	5.20	3.00	4.70	2.82	.528
Titulación básica	5.13	2.89	4.77	2.52	.874
Salir de casa	2.83	3.00	3.00	2.94	.867
Permanecer en casa	3.17	2.85	3.10	2.98	.908
Perspectivas de empleo	8.23	1.70	8.00	1.95	.825
Perspectiva de buen salario	7.53	1.93	7.40	2.24	.829
Gusto por esta profesión	9.57	0.82	9.17	1.76	.503
Concuera mis cualidades	8.60	1.19	8.30	1.58	.524
Seguir amigos de siempre	3.90	3.45	3.73	3.20	.900
Insistencia paterna	1.50	1.89	1.70	2.69	.546
Disponer de un título	5.10	3.46	4.93	3.13	.874

El análisis factorial ha diferenciado para el apartado Sociofamiliar los siguientes factores: lingüístico, nivel académico de los padres, lugar de nacimiento, ingresos económicos familiares y el factor urbano de la especialidad de estética, dando naturaleza al apartado de datos académicos, cuyos variables de probabilidad de aprobar y nota media de segundo curso constituyen un factor diferencial frente a las cualidades e intereses profesionales. Para el apartado Psicológico, el análisis factorial ha generado cinco factores en los que se engloban todas las elecciones de los campos profesionales, según sus cualidades o gustos y según sus intereses o preferencias de la muestra. Estos factores son el bioterapéutico y psicopedagógico, el científico-tecnológico, el socio-económico, el artístico y el humanístico. Las cualidades que involucran los factores

cargaron diferencialmente en factores aptitudinales básicos: el bioterapéutico en razonamiento deductivo verbal, el científico-tecnológico en la aptitud espacial, el socio-económico con las aptitudes cognoscitivas y numéricas, el artístico y el humanístico artístico con lo inductivo. Las preferencias han cargado sobre los componentes profesionales inventariados psicoterapéutico, artístico, humanístico, científico-tecnológico psicopedagógico y económico social, conformando los citados factores resultantes del análisis. Los motivos de elección han cargado en los factores del análisis, según los estilos vocacionales, asociando el motivo de titulación básica, buen salario con decisión vocacional, gusto por la profesión con madurez vocacional, seguir con amigos e insistencia paterna con el aspecto psicoemocional de decisión vocacional, perspectiva de empleo, buen salario y disponer de título con eficacia en el estudio de madurez vocacional, que concuerde con mis cualidades y permanecer en casa con socioeconómico con decisión vocacional. Estos resultados del análisis factorial dotan de validez de constructo al cuestionario en sus diferentes apartados.

7.3.3.2. Sistema de asesoramiento vocacional (SAV-90) de Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius, (1990).

Para la medida de las aptitudes, estilos de decisión y madurez para la decisión se empleó el SAV-90. (Sistema de Asesoramiento Vocacional) de Rivas y cols. (1990), apéndice nº . El sistema es de autoaplicación y autocorrección, debiendo contar con la voluntariedad del sujeto consciente de que está ante una situación de elección profesional. La corrección fue realizada por la investigadora. La prueba consta de un manual que guía al estudiante en todo momento, cuadernillos con las pruebas y cuestionarios, hojas de respuesta y cuadernillo de autoayuda vocacional. Explora la conducta vocacional individual y se estructura de la siguiente manera:

- Fase I. Situación vocacional personal
- Fase II. Desarrollo Vocacional
- Fase III. Conducta Vocacional
- Fase IV. Aptitudes básicas para los estudios universitarios
- Fase V. Información Vocacional y Toma de Decisiones.

En resumen, podríamos escribir que el SAV cambia la situación excesivamente escolar del tradicional pase de pruebas (psicopedagogo - grupo de estudiantes) por una relación más madura; el estudiante tiene un problema, se le estimula a que lo resuelva y en todo momento el SAV prevé la intervención del psicopedagogo, avisando al estudiante de la necesidad o conveniencia de acudir a su ayuda especializada.

Concretamente para esta investigación se emplearon del SAV las fases III y IV. La **Fase III: Conducta Vocacional**, consta de una batería compuesta por tres pruebas:

- ✓ Estilos de decisión (EDV)
 - ✓ Factores de decisión (FDV)
 - ✓ Madurez para la decisión vocacional (MDV).
1. *Los Estilos de decisión Vocacional* (EDV) son tres: Racional, Intuitivo y Dependiente.
 2. *Los Factores de decisión vocacional* (FDV) son seis: Familiar, Académico Escolar, Autopercepción Vocacional I, Autopercepción Vocacional II y Psicoemocional.
 3. *La Madurez para la Decisión Vocacional* (MDV) son cinco: Conocimiento Profesional, Búsqueda de Información, Autoconfianza en la decisión, Certeza y Eficacia en el Estudio.

Dichas subpruebas, analizan los distintos factores que afectan a la toma de decisiones vocacionales, evaluando las cosas que uno ha hecho, el ambiente para la elección vocacional, etc. Se caracteriza por tratar de acotar las variables que se asocian a la toma de decisiones vocacionales.

Es una forma de referirnos a la caracterización de esta compleja conducta, exhibida a través de las formas habituales de tomar decisiones (Estilos de Decisión Vocacional) y de tener constancia desde el propio individuo de las variables socioculturales y del entorno que condicionan en uno u otro sentido los proyectos vocacionales (Factores para la Decisión Vocacional) y la madurez de esta conducta vocacional (Madurez para la decisión Vocacional).

Existe una puntuación compuesta: “Alerta”, combinación lineal de otros indicadores, que avisa al sujeto, caso de alcanzar determinado nivel, de la dificultad para proseguir en la línea iniciada y solicitar ayuda del psicopedagogo; ya que aviso de dificultades presumiblemente graves para la toma de decisiones vocacionales de ahí su nombre de Alerta.

La **fiabilidad** u homogeneidad de la prueba de Estilo de Decisión Vocacionales es de un promedio .78; la de la prueba de Factores de Decisión Vocacional es .75 y, por último, la fiabilidad de la Madurez de Decisión Vocacional se sitúa en torno al .70. La elaboración de estas tres pruebas es Factorial (Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez, Gil y Rius, 1990).

La **Fase IV: Aptitudes básicas para los estudios universitarios**. Consta de una mini batería formada por 10 subpruebas psicológicas independientes, en las que es preciso controlar escrupulosamente el tiempo asignado para cada una de ellas. Estas

subpruebas experimentadas en nuestro medio universitario, son unas adaptaciones de pruebas de reconocida raigambre evaluadora aptitudinal y otras, han sido intencionadamente producidas para la predicción del rendimiento en los estudios universitarios.

La información aptitudinal se refiere a los siguientes aspectos del funcionamiento intelectual:

- Aptitud o capacidad general para los estudios universitarios es una estimación razonable a la capacidad general intelectual.
- Razonamiento deductivo, señala la capacidad de abstracción y generalización, siendo un aspecto destacado del funcionamiento intelectual.
- Razonamiento inductivo, evalúa un funcionamiento intelectual basado en la inducción y el manejo de hipótesis que han de ser confirmadas.
- Aptitudes cognoscitivas, implica habilidades de observación, memoria y sustitución de símbolos según reglas.
- Aptitudes espaciales es un aspecto del funcionamiento intelectual muy influido por la práctica.
- Capacidad numérica, es un buen predictor de carreras de ciencias
- Aptitud verbal, manifiesta un manejo eficiente de material verbal, con significación lingüística comprensiva.

Es un planteamiento pragmático y aplicado de aquellas capacidades y destrezas que pueden ser necesarias para los estudios universitarios y en especial, para la delimitación de los niveles mínimos de suficiencia y poder optar así con mayor o menor garantía, ante esas tareas de preparación para la vida profesional. La Minibatería aptitudinal del SAV, contiene variaciones importantes respecto a las baterías o pruebas al uso, con modificaciones derivadas de la problemática que se aborda en relación al criterio de validez último: el estudio personal individual. La Fiabilidad como estabilidad temporal es adecuada en todas las subpruebas con un valor promedio .70, y, en todo caso, coeficientes por encima de .57; como homogeneidad interna la fiabilidad es muy elevada con un promedio .89. Coeficientes superiores a .82.

7.3.3.3. Test de preferencias profesionales (PREF), Nivel Superior (PPS), de Yuste (1988, 1993)

El PPS se utiliza para edades superiores a los 15 años. Se trata de una prueba de aplicación individual y de duración aproximada de 25 a 30 minutos, cuya finalidad es medir áreas de interés profesional que permita clasificarlos y servir para la orientación en los estudios superiores. Ordena, pues, las preferencias del sujeto en 13 áreas de interés, valorando grupos de actividades profesionales pertenecientes a distintas áreas.

Las 13 áreas de interés en que se clasifican las preferencias profesionales son:

1. Investigación Ciencias Exactas
2. Investigación Ciencias Humanas
3. Aplicaciones Técnico Científicas
4. Artísticas
5. Musicales
6. Geografía - Historia
7. Literario - Filológicas
8. Económico - Empresariales
9. Informática
10. Educativas
11. Asistenciales - Medicinales
12. Actividades Públicas, Relación - Persuasión
13. Riesgo - Acción.

Los resultados se reflejan en una gráfica individual y otra comparativa, a través de puntuaciones directas y puntuaciones centiles.

La Fiabilidad: el manual presenta datos psicométricos especificando una alta fiabilidad media (80 para el PPS) obtenida por el método Par / Impar. **Validez:** el autor considera, respecto a su validez de contenido, que tiene una consistencia interna alta con una media de homogeneidad en torno a .57. Respecto a la validez estructural, tras la realización de un análisis factorial se extrajeron 4 factores de segundo orden.

7.3.4. Operativización de los determinantes: los ítems.

Como se recordará, los determinantes se han dividido en Individuales y Contextuales. Los individuales agrupados en tres categorías que se reflejan en la tabla 7.8. Los contextuales se agrupan en dos categorías que se reflejan en la tabla 7.9.

TABLA 7.8.- Tabla de determinantes individuales.

1.- FÍSICOS.	Sexo /Género (Cepero) Edad (Cepero)
2.- PSICOLÓGICOS.	Intereses (Cepero) Cualidades-Auto percepción Vocacional (Cepero) Motivos (Cepero) Aptitudes (Rivas)

	<p>Preferencias (Yuste y Cepero)</p> <p>ELECCIONES O PERSPECTIVAS VOCACIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> Probabilidad de seguir estudios universitarios (Cepero) Planes para el próximo curso (Cepero) Elección universitaria (Cepero) <p>DECISIÓN VOCACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Estilos de Decisión Vocacional (Rivas) Factores de Decisión Vocacional (Rivas) Madurez para la Decisión Vocacional (Rivas)
<p>3.- EDUCATIVOS.</p>	<p>Nota Media ó Rendimiento Académico (Cepero)</p> <p>Media de Horas de Estudio (Cepero)</p> <p>Especialidad o Currículo Escolar (Cepero)</p> <p>Probabilidad de Aprobar el Curso (Cepero)</p>

Los determinantes individuales los dividimos en *físicos*, *psicológicos* y *educativos*. Dentro de los *físicos*, diferenciamos los ítems de Sexo / género y *Edad*, que se operativizaron mediante pregunta directa, por ejemplo: ¿Varón o Mujer?

Dentro de los **determinantes psicológicos** los ítems se seleccionaron de la siguiente manera:

1. **Intereses y Cualidades Percibidas**, que se extrajeron de una valoración de los gustos, preferencias, cualidades e intereses de la muestra respecto a 7 campos académicos-profesionales que coinciden con los 6 grupos vocacionales que propone el SAV-90: I Humanístico, II Psicopedagógico, III Económico-Social, IV Bioterapéutico, V Científico-Tecnológico y VI Artístico, con la diferencia que el grupo V está en nuestro cuestionario dividido en dos campos, quedando como se expone: Humanístico, Artístico, Psicopedagógico, Económico-Social, Bioterapéutico, Ciencias Naturales y Tecnológico.

La Operativización de estos ítems se llevó a cabo mediante la autovaloración de la muestra en sus intereses y cualidades puntuándose de 0 a 10, en ambos.

2. **Motivos**, se diferenciaron entre motivos generales y motivo principal o más determinante valorados por el alumnado en una escala de 0 a 10.
3. **Aptitudes**, medidas por medio de la Minibatería aptitudinal del SAV-90, Sistema de Asesoramiento Vocacional elaborado por Rivas y cols., (1990), en su Fase IV: “*Aptitudes Básicas para el Estudio*”, de la que se obtiene 6 medidas de aptitudes diferenciadas: Razonamiento Inductivo, Razonamiento

Deductivo, Aptitud Cognoscitiva, Aptitud Espacial, Capacidad Numérica y Capacidad Verbal; además de la puntuación en Aptitud General.

4. **Preferencias**, evaluadas mediante el Test de Preferencias Profesionales de Yuste (1988), Nivel Superior y el Test de Preferencias Académicas en Formación Específica Profesional de Cepero (2003).

Yuste proporciona las áreas de intereses profesionales manifestados por los sujetos, presentando a su vez las profesiones fundamentales a las que se refiere cada una de las áreas valoradas; que en este caso son 13: Investigación Ciencias Exactas, Investigación Ciencias Humanas, Aplicaciones Técnico-Científicas, Artísticas, Musicales, Geografía e Historia, Literario-Filológicas, Económicas-Empresariales, Informática, Educativas, Asistenciales-Medicinales, Actividades Públicas-Relación-Persuasión, Riesgo-Acción.

Cepero proporciona las titulaciones de preferencia del alumnado estableciendo dos supuestos, los denominados opción Preferente y opción Realista. Ambos se extraen del cuestionario, preguntas 15a y 16a; la opción Preferente hace referencia a la titulación ideal que les gustaría realizar en el hipotético caso de no existir problemas ni académicos (notas de corte), ni económicos para poder desplazarse al lugar donde se imparta dicha titulación. La opción Realista, sería la elección de seguir estudiando pero partiendo de su contexto académico y económico, es decir, la opción probable que en realidad creen poder realizar. Se mide por medio de preguntas directas con varias opciones de respuesta para que el alumnado especifique qué titulaciones universitarias y lugares de realización de las mismas elegiría.

5. **Elección o Perspectivas Profesionales**, se dividen en:

- a. *Probabilidad de seguir estudios universitarios*, se hizo operativa mediante la pregunta directa de “¿Cuál es la probabilidad de seguir estudios universitarios el próximo curso?”, con dos posibles respuestas: Alta ó Baja.
- b. *Planes para el próximo curso*, se plantean tres opciones a la pregunta, ¿Cuáles son tus planes de cara al próximo curso?: si se aprueba todo en junio, si se aprueba todo en septiembre o si se suspende.
- c. *Elección Universitaria*, sería la titulación de preferencia, tanto real como ideal o sea la que ocupa el primer lugar de las seleccionadas por el alumnado en sus preferencias.

6. **Decisión Vocacional**, que incluye:

A. *Los Estilos de Decisión Vocacional*, es medida por Rivas et al. (1990) a partir de la prueba nº 5 de la fase III: “Conducta Vocacional” del SAV-90, evaluando la estrategia o combinación de estrategias que emplea el estudiante para tomar decisiones que le afectan personalmente.

B. *Factores de Decisión Vocacional*, se miden por medio del SAV-90, en su prueba nº 6 de la fase III: “Conducta Vocacional” y hace referencia a cuestiones que el sujeto considera que tiene alguna incidencia respecto a sus planes vocacionales y toma de decisiones, recogiendo tanto aspectos personales como del entorno, pidiendo que se valore el grado de incidencia de esa información sobre la toma de decisiones.

C. *Madurez para la Decisión Vocacional*, se evalúa por la prueba nº 7 de la III fase del SAV-90. Muestra el grado de conocimiento, las actividades de búsqueda de información vocacional, seguridad en los planteamientos vocacionales inmediatos, proporcionando informaciones muy útiles para el asesoramiento y nos permite evaluar el grado de madurez global del planteamiento vocacional del estudiante respecto al grupo vocacional que el SAV le dirige; los factores describen la “*solidez de las formulaciones vocacionales*” y puede avisar de la necesidad de iniciar acciones complementarias conducentes a mejorar la situación vocacional del sujeto.

Los **Determinantes Educativos** mediante:

- ☛ La Nota Media o Rendimiento Académico que responde a las notas medias totales de los dos cursos anteriores y la nota media esperada del presente curso.
- ☛ La media de Horas de Estudio, hace referencia al tiempo dedicado al estudio a la semana, sin contar el tiempo de clase.
- ☛ La Probabilidad de aprobar el curso en junio o septiembre, responde a esa pregunta directa.

TABLA 7.9.- Tabla de determinantes contextuales.

A.- ESTRUCTURA SOCIOFAMILIAR	B.- MEDIO SOCIAL
A1.- Nivel Académico Familiar (Cepero)	B.1.- Residencia Familiar (Cepero)
A.2.- Nivel Económico Familiar (Cepero)	B.2.- Lugar de Nacimiento (Cepero)
A.3.-Tamaño Familiar (Cepero)	B.3.- Entorno Social (Cepero)

B.4.- Lengua Social (Cepero)

En cuanto a los **determinantes Contextuales** se encuentran los ítems *Estructura sociofamiliar* y *Medio Social* y, que abarcan aspectos sociales, económicos y familiares:

1 *Estructura Sociofamiliar*, que incluye:

A. *Nivel Académico Familiar*, proporciona el nivel académico de los padres dividido en tres sectores educativos: Primario, Secundario y Universitario. Se mide escogiendo una opción de las propuestas en el cuestionario, que hacen referencia al nivel cultural familiar.

B. *Nivel Económico Familiar*, se refiere a los ingresos económicos aproximados que entran en la casa por el conjunto de personas que los aportan sean salarios, pensiones, negocios, rentas, etc. También hacemos referencia a los ingresos económicos dividido por el número de los miembros que componen la familia. Se incluye dentro del nivel económico la posibilidad de obtención de beca debido a que ésta incrementa las posibilidades económicas familiares. El alumnado debe escoger una opción de las ofertadas en las que se especifican varios ingresos presentados en intervalos de cantidades. La beca tiene una fácil respuesta, marcando Sí se ha obtenido o No.

C. *Tamaño familiar*, se hace referencia al número total de personas que viven en la misma casa y a las edades de los hermanos / as lo que está directamente relacionado con los ingresos familiares. Este ítem se contesta respondiendo directamente con el número real de miembros familiares.

2 *Medio Social* estudiado por medio de los ítems:

1. *Residencia Familiar*, se operativiza por la respuesta directa del alumno de su municipio, localidad y calle.
2. *Lugar de Nacimiento*, se mide mediante la elección de la muestra de una de las tres opciones que se presentan en el test: aldea, villa o ciudad; y que se referirán tanto a su propio nacimiento como al de sus padres.
3. *Lengua Social*, que se mide escogiendo alguna de las respuestas que aparecen en el test: lengua habitual empleada en casa de hijos a padres, de padres a hijos y entre los padres, es decir, entre el padre y la madre. Las lenguas que se pueden escoger serán el gallego y el castellano.
4. *Entorno Social*, se mide a partir de la respuesta obtenida en la “Residencia Familiar”, sabiendo si trabajamos en un medio rural o urbano.

7.3.4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Los cuestionarios y pruebas estandarizadas (Test) se aplicaron en distintos días. En concreto, todos los jueves de cada semana, durante un total de 10 semanas, comprendiendo los meses desde Febrero hasta Mayo de 1998, período que duro el Programa de Orientación Vocacional /Profesional, donde tuvo lugar la recogida de datos. El lugar de aplicación fue siempre el salón de actos del IES 12 de Octubre de Orense, lugar donde se impartía dicho programa, siendo recogidos los datos en la franja horaria comprendida entre 12,40 y las 14,20 h., ya que el alumnado se encontraba dividido en dos grupos debido a problemas de horario lectivo escolar, por lo que un grupo asistía de 12:40 a 13:30 h. y el segundo grupo de 13:30 a 14:20 h. con la intención que el seguimiento del programa de Orientación no interfiera la marcha normal del resto de las áreas. Así, el tiempo de cada clase era 50 minutos aproximadamente.

Seleccionados los sujetos, se les explicó y describió las distintas pruebas que iban a realizar, pidiéndoles su colaboración, a la vez que se les informaba sobre su finalidad y de la realización voluntaria e individual de la misma. Siendo la encuestadora siempre la misma, la investigadora y orientadora del centro. Para la realización de cada prueba se les especificó su “*modus operandi*” indicando la forma de cumplimentar los datos, instándose a que consultasen cualquier tipo de duda que les pudiese surgir y pidiéndoles el máximo grado de sinceridad posible a la hora de responder y cumplimentarlas. A continuación se procedía al reparto de las mismas, siendo aplicadas simultáneamente, contestando cada sujeto individualmente.

La motivación de los sujetos era alta debido a que se planteó como una actividad nueva dentro del programa de Orientación Vocacional/Profesional, impartido por primera vez a este alumnado. Teniendo en cuenta además que el mismo se llevó a cabo fuera del horario escolar, con el agravante que una parte del alumnado se desplazaba desde los distintos lugares donde realizaban sus Prácticas en Empresas, y en vista de la asistencia masiva de la mayoría del alumnado, creo que fue muy bien acogida por el mismo. Otro factor a tener en cuenta es que la profesora que lo impartía no era una de sus profesoras habituales, por lo que su buena acogida se puede deber tanto a la novedad de la actividad como de la profesora.

Mediante un criterio externo de un año a partir de la medida, se busca establecer el valor predictivo del cuestionario realizando un seguimiento de la muestra. Concretamente del grupo denominado “estético” durante los años de la ejecución de la elección vocacional seleccionada y, al término de la misma, en concreto, la titulación universitaria de Enfermería (año, 2002) se reunió otra vez a la misma muestra y se le pasó de nuevo los mismos cuestionarios y pruebas estandarizadas que años antes,

realizando un post-test para verificar si persistían las mismas preferencias e intereses vocacionales profesionales, comprobando si al término de la elección realizada, en el año 2002, esta opción sigue siendo la elegida. Nos planteamos un estudio longitudinal, Hernández (2004) cree necesario la existencia de estudios longitudinales que permitan validar empíricamente la estabilidad de las preferencias vocacionales y los intereses profesionales. Yuste (1993) destaca que el problema en dichos estudios es el tiempo que es necesario para realizar tales tipos de estudios. Torres y Peñafiel (1995) apuntan que los estudios longitudinales son importantes porque en estas investigaciones es el número de observaciones repetidas a lo largo del tiempo y su variabilidad, lo que cuenta. Según Álvarez (1995) los estudios longitudinales tienen como objetivo evaluar de forma repetida (al menos en dos ocasiones y durante un tiempo a los mismos sujetos). Por este motivo cree que son los estudios adecuados para establecer una interpretación evolutiva de un proceso, en concreto aplicable en nuestro caso para comprobar la estabilidad de las preferencias vocacionales, y muy aplicables en el ámbito de la orientación en general y en la orientación profesional en concreto. Coincidimos con Álvarez (1995) y De Miguel (1985a) en que estos estudios longitudinales ponen de relieve la magnitud y persistencia de los factores o determinantes en el tiempo (predicción) y posibilitan establecer anticipadamente programas de intervención, siendo también importantes a la hora de demostrar que determinadas variables (previsibles causas) precedan temporalmente a otras (posibles efectos).

7.3.4.1. Paquete y Análisis Estadístico utilizado.

Las técnicas de análisis y descripción utilizadas en el presente estudio han sido univariadas y multivariadas; Descripción de cada variable, tablas cruzadas, Técnicas estadísticas descriptivas, contraste de grupos; análisis factorial y de regresión múltiple.

El tratamiento estadístico utilizado será el análisis factorial, la correlación de Pearson y el análisis de varianza, mediante el programa SPSS: 12.0.1. Ya que este paquete informático proporciona los datos necesarios en la mayoría de los diseños. El SPSS permite evaluar la relevancia relativa (peso) de las variables predictoras a la hora de la predicción. Se trata de un conjunto de programas especialmente diseñados para cubrir las necesidades de proceso estadístico que se suelen plantear en la realización de investigaciones y estudios de tipo empírico en el campo de las ciencias sociales y humanas. El SPSS es un paquete estadístico potente, pues dispone de una gran variedad de análisis junto con unas cuidadas salidas de resultados.

Se llevaron a cabo análisis factoriales de componentes principales. El punto de corte escogido para la inclusión de variables en un factor fue de 0,40. Se llevaron a cabo

con el propósito de analizar la estructura de los datos en cuanto a los factores que integran cada una de las dimensiones establecidas (socioeconómica, cualidades y preferencias y motivos de elección) y para relacionar cada una de ellas con los aspectos socioeconómicos o psicológicos subyacentes.

Las correlaciones se usaron para calcular la validez del cuestionario con un criterio externo (validez predictiva) y la fiabilidad de la prueba.

El grado de relación conjunta entre la variables y la predicción de unas a partir de las otras se ha realizado mediante análisis de regresión múltiple paso a paso.

Todos los análisis fueron llevados a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS 12.0.1.

TABLA 7.10. Correlaciones del S21/26 y sus componentes con cuatro criterios.				
S21/26	-0.628	-0.413	-0.545	-0.505
S1	-0.634	-0.315	-0.425	-0.353
S2	-0.359	-0.225	-0.288	-0.325
S3	-0.383	-0.502	-0.322	-0.450
S4	-0.309	-0.193	-0.439	-0.237
S5	-0.226	-0.225	-0.474	-0.405
S6	-0.371	-0.200	-0.356	-0.209

CAPITULO 8.- RESULTADOS POR VARIABLES.

CAPÍTULO 8

CAPÍTULO 8. Resultados obtenidos del Análisis Descriptivo

8.1. Resultados de las variables personales de la muestra

8.2. Resultados de las variables socioeconómicas

8.2.1. Lugar de residencia del alumno

8.2.2. Lugar de nacimiento

8.2.3. Nivel académico familiar

8.2.4. Lengua habitual

8.2.5. Nivel económico: ingresos familiares

8.2.6. Tamaño familiar: numero de miembros

8.2.7. Número de hermanos

8.2.8. Obtención de beca

8.3. Resultados de las variables académicas

8.3.1. Nota media de cursos anteriores

8.3.2. Horas semanales de estudio

8.3.3. Probabilidad de aprobar

8.3.4. Probabilidad de continuar estudios universitarios

8.3.5. Planes para el próximo curso

8.4. Resultados de las variables psicológicas

8.4.1. Cualidades y preferencias de los sujetos

8.4.2. Preferencias de titulaciones universitarias elegidas.

8.4.3. Motivos de elección de titulación

8.4.4. Aptitudes básicas

8.4.5. Preferencias profesionales

8.4.6. Conducta vocacional:

8.4.6.1. Estilos de Decisión Vocacional

8.4.6.2. Factores de Decisión Vocacional

8.4.6.3. Madurez para la Decisión Vocacional.

8.1. RESULTADOS DE LAS VARIABLES SOCIOECONÓMICAS.

En primer lugar se presentan los resultados de aquellas variables que se refieren al lugar de residencia familiar, lugar de nacimiento del alumno o cada uno de sus padres, así como sus niveles académicos, lengua habitual hablada en la familia, ingresos económicos familiares, número de personas que viven en la misma casa y número de hermanos.

8.1.1. Lugar de residencia del alumno.

TABLA 8.1. Lugar de residencia del alumnado.		
LUGAR	TÉCNICO %	ESTÉTICO %
AMOEIRO	---	2.4
O BARCO	2.4	---
CARBALLEDA	4.2	---
CARBALLINO	---	2.4
CELANOVA	---	7.2
CERREDA	4.2	---
LAMELA	---	2.4
MACEDA	---	2.4
MANCHICA	4.2	---
MASIDE	---	2.4
NIÑOAGUIA	12.5	---
ORENSE	50.1	50.9
PADERNE	---	2.4
PEROJA	4.2	---
PRADOS	---	2.4
RAIRO	4.2	---
RIVADAVIA	4.2	2.4
RUA	---	4.9
VERIN	4.2	---
VILAMARIN	---	2.4
TOTAL	100.0	100.0

El lugar de residencia familiar del alumnado es la que se presenta en la tabla 8.1. El 50% tiene su lugar de residencia en Ourense ciudad y el resto en aquellas comarcas que no poseen las especialidades que definen los grupos muestrales.

8.1.2. Lugar de Nacimiento.

El lugar de nacimiento de los sujetos de la muestra se presenta en la tabla 8.2. El 64% del alumnado ha nacido en la ciudad. El mayor porcentaje corresponde a la especialidad estética, mientras que los porcentajes de villa y aldea son ligeramente superiores para la especialidad técnica.

TABLA 8.2. Lugar de nacimiento del alumnado.			
NACIMIENTO PROPIO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ALDEA	20.8	15.0	17.2
VILLA	20.8	17.5	18.8
CIUDAD	58.3	67.5	64.1
TOTAL	37.5	62.5	100.0

Las tablas 8.3 y 8.4 muestran en lugar de nacimiento de los padres (padre y madre). Existe cierta coincidencia porcentual entre el lugar de nacimiento del padre y de la madre en la especialidad técnica (por ejemplo nacen en aldea el 60% de los padres de ese grupo y el 69% de la madres). Mayor diferencia porcentual se produce para la especialidad estética.

TABLA 8.3. Lugar de nacimiento del padre.			
NACIMIENTO PROPIO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ALDEA	60.9	46.3	51.6
VILLA	21.7	29.3	26.6
CIUDAD	17.4	24.4	21.9
TOTAL	35.9	64.1	100.0

TABLA 8.4. Lugar de nacimiento de la madre.			
NACIMIENTO PROPIO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ALDEA	69.6	61.0	64.1
VILLA	19.4	17.1	17.2
CIUDAD	13.0	22.0	18.8
TOTAL	35.9	64.1	100.0

8.1.3. Nivel Académico Familiar.

El nivel académico de los padres se corresponde básicamente con los estudios primarios (66%) y en igual porcentaje para las madres (tablas 8.5 y 8.6).

TABLA 8.5. Nivel académico del padre.			
N. ACADÉMICO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
PRIMARIO	66.7	66.7	66.7
SECUNDARIO	29.2	23.1	25.4
UNIVERSITARIO	4.2	10.3	7.9
TOTAL	38.1	61.9	100.0

TABLA 8.6. Nivel académico de la madre.			
N. ACADÉMICO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
PRIMARIO	70.8	64.1	66.7
SECUNDARIO	20.8	25.6	23.8
UNIVERSITARIO	8.3	10.3	9.5
TOTAL	38.1	61.9	100.0

En su conjunto los porcentajes respecto a los niveles de estudios son coincidentes, como también lo son respecto de los grupos muestrales, siendo ligeramente mayor el de madres con estudios secundarios y universitarios en la

especialidad estética respecto de la técnica y también mayor el de madres universitarias, respecto de los padres universitarios en la especialidad técnica.

8.1.4. Lengua habitual.

La lengua habitual empleada en casa, en familia, entre alumno y padre es diferencial (tabla 8.7). La especialidad estética utiliza el castellano (63%) y la técnica el gallego (54%).

TABLA 8.7. Lengua habitual usada en familia alumno-padre			
LENGUA	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
GALLEGO	54.2	31.7	40.0
CASTELLANO	41.7	63.4	55.4
AMBOS	4.2	4.9	4.6
TOTAL	36.9	63.1	100.0

TABLA 8.8 Lengua habitual usada en familia padre-alumno			
LENGUA	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
GALLEGO	62.5	63.4	63.1
CASTELLANO	29.2	34.1	32.3
AMBOS	8.3	2.4	4.6
TOTAL	36.9	63.1	100.0

TABLA 8.9. Lengua habitual usada en familia entre Padre-Madre			
LENGUA	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
GALLEGO	75.0	73.2	73.8
CASTELLANO	20.8	26.8	24.6
AMBOS	4.2	---	1.5
TOTAL	36.9	63.1	100.0

Pero cuando la iniciativa de la conversación es del padre con el alumno (tabla 10), entonces la lengua empleada en ambos grupos muestrales es el gallego (62% para la especialidad técnica y 63% para la estética).

Estos porcentajes de uso de la lengua gallega son todavía mayores cuando la iniciativa de la conversación es entre madre y alumno (tabla 8.9). La especialidad estética presenta porcentajes ligeramente superiores a la técnica en el uso de la lengua castellana tanto si la iniciativa es del padre, como de la madre.

8.1.5. Nivel económico: ingresos familiares.

Respecto de sus ingresos económicos familiares (tabla 8.10) éstos se distribuyen en la franja entre 601,01 y 961,61 €/mes (33,8%), lo que sigue apoyando la pertenencia del alumnado a un sector popular de la población. Aclarar que es la especialidad técnica el que posee mayores ingresos entre 781,31 y 961,61 (25%), en primera posición, seguida de 1.322,22 y 1.502,53 € empatado con mas de 2.404,04 €(20,8%), mientras que la especialidad estética se encuentra entre 601,01 y 781,31 €(19,5%), seguida de entre 420,70 y 601,01 € (17,1%); lo que indica que la especialidad técnica recibe mayores ingresos.

TABLA 8.10. Ingresos económicos familiares.		
INGRESOS	TÉCNICO %	ESTÉTICO %
< 70	4.2	14.6
70-100	4.2	17.1
100-130	12.5	19.5
130-160	25	12.2
160-190	4.2	2.4
190-220	4.2	14.6
220-250	20.8	4.9
280-310	-	4.9
340-370	-	2.4
370-400	4.2	-
> 400	20.8	7.3

Si relacionamos ingresos económicos con numero de miembros familiares, se detecta que la mayoría de las familias del alumnado se encuentra en unas 781,31 €/mes, y si tenemos en cuenta los 4 miembros por termino medio, esto supone unas 195,32

€/mes/miembro. La procedencia socioeconómica del alumnado es semejante y que entre ambos grupos no existen diferencias significativas; perteneciendo la mayoría del alumnado a sectores sociales muy populares. La media de ingresos familiares disponibles por persona/mes en la rama técnica es de 56382 € mientras que en la rama estética es de 260,61 €

8.1.6. Tamaño Familiar: numero de miembros.

El número de miembros de la familia que conviven en la casa se encuentra representado en la tabla 8.11, donde se refleja que los miembros de la unidad familiar están entre 4 y 6 (74,3%); en la especialidad técnica entre 4 y 5 (37,5%) y en la especialidad estética de 4 a 6 (75,6%).

La mayoría de las familias están formadas por un núcleo típico familiar, 4 personas (36,9%): padre, madre, 2 hijos, como se constata al comprobar que la mayoría del alumnado solo tiene un hermano/a más (41,7%): en la especialidad técnica sigue con 2 hermanos/as (28,6%) y la estética con 4 (23,1%).

Por otra parte, las familias de 5 y 6 miembros (21,5% y 16,9%), de menor proporción, poseen o bien algún hijo mas y/o además entra a formar parte del núcleo familiar algún familiar jubilado, sobretodo abuelos, lo que aumenta la economía familiar.

TABLA 8.11. Número total de personas que viven en la misma casa.			
MIEMBROS	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
2	---	2,4	1.5
3	12.5	14.6	13.8
4	37.5	36.6	36.9
5	25.0	19.5	21.5
6	12.5	19.5	16.9
7	12.5	7.3	9.2
TOTAL	36.9	63.1	100.0

El número total de personas que viven en la casa se encuentra entre 4 y 6 (74,3%); en la especialidad técnica entre 4 y 5 (37,5%) y en la especialidad estética de 4 a 6 (75,6%).

8.1.7. Número de hermanos.

En cuanto a la variable número de hermanos (tabla 8.12), la mayoría de las familias corresponden en un 36,9% a un núcleo típico familiar, formadas por 4 personas padre, madre, 2 hijos, como se constata al comprobar que la mayoría del alumnado solo tiene un hermano/a más (41,7%): en la especialidad técnica sigue con 2 hermanos/as (28,6%) y la especialidad estética con 4 (23,1%). Son las familias de 5 y 6 miembros (21,5% y 16,9%), las de menor proporción, ya que poseen, o bien algún hijo mas y/o además entra a formar parte del núcleo familiar algún familiar jubilado, sobretodo abuelos, lo que aumenta la economía familiar.

TABLA 8.12. Número de hermanos.			
HERMANOS	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
1	42.9	41.0	41.7
2	28.6	20.5	23.3
3	14.3	12.8	13.3
4	---	23.1	15.0
5	9.5	---	3.3
7	---	2.6	1.7
24	4.8	---	1.7
TOTAL	35.0	65.0	100.0

8.1.8. Obtención de Beca.

Algo más de un tercio del grupo muestral disfruta de una beca (tabla8.13). Encontramos que la mayoría del alumnado no disfruta de beca (64,6%), lo que aparece representado en la Tabla 15. El disponer de beca es un indicador que influye decisivamente para seguir estudiando en la especialidad estética, recordando que es el grupo con menores ingresos económicos con una media entre 601,01 y 781,31 € (19.5%), por lo que la beca como complemento de los ingresos familiares marca el poder o no poder seguir estudiando. En estos momentos un 36,6% del total de esta especialidad disfruta ya de beca frente a un 33,3% de la especialidad técnica.

TABLA 8.13. Proporción becas en el alumnado.			
BECAS	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
SI	33.3	36.6	35.4
NO	66.7	63.4	64.6

TOTAL	36.9	63.1	100.0
--------------	-------------	-------------	--------------

8.2 RESULTADOS DE LAS VARIABLES ACADÉMICAS.

Pasamos ahora a exponer los resultados de las variables académicas.

8.2.1. Notas medias de cursos anteriores.

Las notas medias obtenidas por los grupos muestrales para los cursos de primero y de segundo de FP-2 son las que se indican en la tabla 8.14. El análisis de contraste F pone de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la especialidad estética, respecto de la especialidad técnica.

La tabla 8.15 indica la puntuación media esperable en 3º de FP 2. El 41,7% de la especialidad técnica espera obtener de nota media 6,0 mientras que un 20,8% cuenta con un 8,0 y un 5,0, respectivamente. El 37,1% de la especialidad estética cuenta con un 8,0 y el 14,3% cuenta con un 6,0.

Las notas medias esperadas diferencian a los grupos de modo estadísticamente significativo (Tablas 8.14 y 8.15), entre los alumnos de la especialidad estética respecto de la especialidad técnica.

TABLA 8.14. Nota media de los curso de primero y segundo, según especialidad, con indicación de las diferencias estadísticas (F) y su significación				
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
MEDIA NOTAS 1º	6.94	6.14	5.7493	.0202*
MEDIA NOTAS 2º	6.96	6.09	7.0327	.0104*

* $p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

TABLA 8.15. Nota media esperada por los alumnos, según especialidad, para el tercer curso con indicación de las diferencias estadísticas (F) y su significación				
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
MEDIA NOTAS 3º	7.13	6.17	8.1612	.0060**

* $p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

8.2.2. Horas Semanales de estudio.

El número de horas semanales de estudio (variable que se refleja en la tabla 8.16) de estos sujetos, sin contar el tiempo de clase, es de 10h. (17,7%) seguido de 20h (14,5%). En el grupo técnico la mayoría (27,3%) estudia unas 10h. semanales mientras que el caso de la especialidad estética es de 12h por parte del 17,5%; es decir, mientras el alumnado de la especialidad técnica estudia unas 2 horas diarias exceptuando 2 días a la semana, los estéticos estudiarían también 2,5 horas diarias. En ambas especialidades, técnicas y estéticas, el segundo puesto se encuentra 20h/semana, que correspondería respectivamente a un 13,6% y a un 15%. Es destacable el hecho que un 5% de la especialidad estética estudie 24h/semana y un 4.5% de la especialidad técnica lo haga 30h/semana.

La prueba de contraste estadístico no confirma diferencias significativas entre ambas especialidades.

TABLA 8.16. Horas semanales de estudio				
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGN.
HORAS ESTUDIO	12.80	13.00	.0139	.9064

* $p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

8.2.3. Probabilidad de aprobar

La probabilidad de aprobar el curso entre junio y septiembre (variable que se refleja en la Tabla 8.17), muestra que los sujetos de las dos especialidades la consideran alta, pero es la especialidad estética la que ve una probabilidad de superar el curso superior a la especialidad técnica con un 80% de la especialidad estética, frente a un 58% en la técnica.

TABLA 8.17. Probabilidad de aprobar curso.			
PROBABILIDAD APROBAR	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
BAJA	41.7	20.0	28.1
ALTA	58.3	80.0	71.9

TOTAL	37.5	62.5	100.0
--------------	-------------	-------------	--------------

El contraste de diferencias estadísticas no es significativo (Tabla 8.18)

TABLA 8.18. Contraste de diferencias entre las pruebas de las puntuaciones del ítem de ir a la universidad, según especialidad.

VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
PROBABILIDAD APROBAR	1.80	1.58	3.5688	.0636

$p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

8.2.4. Probabilidad de seguir estudios universitarios.

Directamente relacionado con la probabilidad de aprobar el curso está la probabilidad de seguir estudios universitarios (tabla 8.19A). La mayoría de la muestra (77%) cree que es baja y el resto alta.

TABLA 8.19A. Probabilidad subjetiva de ir a la universidad (En porcentaje).

PROBABILIDAD UNIVERSIDAD	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
BAJA	87.5	70.7	76.9
ALTA	12.5	29.3	23.1
TOTAL	36.9	63.1	100.0

El porcentaje alto es mayoritario en la especialidad estética (29%) respecto de la técnica (12%). Esto es, quien considera que tiene más posibilidades de ir a la universidad es el grupo que más espera aprobar, ya que tiene mejores medias y estudia más.

Los veinticuatro sujetos de la especialidad técnica han obtenido una puntuación media de 1.13, con respecto a la especialidad del grupo estético que resultó de 1,29, como se puede observar en la Tabla 8.19B, por lo que para esta variable no se encuentran diferencias significativas ($F= 1.553$; $p > .05$).

TABLA 8.19B. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones de la probabilidad de ir a la universidad, según especialidad.			
N	Media	F	Signif
24	1.13	1.553	.125
41	1.29		

$p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

8.2.5. Planes para el próximo curso.

Si el grupo de la especialidad estética estuviese seguro de aprobar en junio se incrementaría hasta el 68% en su posibilidad de seguir estudiando (tabla 8.20A) y mucho más en la especialidad técnica 75%.

Los porcentajes descienden a medida que se retrasa el aprobado a septiembre o al curso siguiente (Tablas 8.20B y 8.20C)

TABLA 8.20A. Planes para el próximo curso			
APROBAR JUNIO	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ESTUDIAR	75.0	68.3	70.8
TRABAJAR	20.8	29.3	26.2
MILI	4.2	---	1.5
Ns/Nc		2.4	1.5
TOTAL	36.9	63.1	100.0

TABLA 8.20B. Planes caso de aprobar en septiembre			
APROBAR SEPTIEMBRE	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ESTUDIAR	62.5	58.5	60.0
TRABAJAR	29.2	26.8	27.7
MILI	4.2	---	5.1
Ns/Nc	4.2	14.6	10.8
TOTAL	36.9	63.1	100.0

TABLA 8.20C. Planes caso de suspender			
SUSPENDER	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
ESTUDIAR	16.7	9.8	12.3
TRABAJAR	4.2	12.2	9.2
REPETIR	79.2	65.9	70.8
NS/NC	---	12.2	7.7
TOTAL	36.9	63.1	100.0

8.3 RESULTADOS DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS.

Exponemos a continuación los resultados de las variables psicológicas.

8.3.1. Cualidades y preferencias de los sujetos.

Respecto de las cualidades y preferencias de los sujetos de la muestra sobre los campos académico-profesionales relativos a su actividad se les pidió que los valorasen de 0 a 10. Los resultados se exponen en la tabla 8.21A y 8.21B. Las cualidades hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo con relación a la actuación en un campo académico-profesional (Autopercepción vocacional). Las preferencias se vinculan a los intereses por ese campo.

TABLAS 8.21A. Valoración media de 0 a 10 de las cualidades propias respecto a los campos académicos-profesionales, según especialidad con indicación de las diferencias existentes y su significación				
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
HUMANÍSTICO	5.07	5.00	.0225	.8812
ARTÍSTICO	6.17	4.46	6.7264	.0118*
PSICOPEDAGÓGICO	5.34	3.04	13.7007	.0005**
ECON.- SOCIAL	2.90	3.33	.6536	.4219
BIOTERAPEUTICO	5.27	3.42	6.6476	.0123*
CIENCIA NATURAL	4.51	4.92	3786	.5406
TECNOLÓGICO	3.71	6.58	24.6274	.0000**

(1): Nivel de significación: *= $p(F) < .05$ **= $p(F) < .01$

Las puntuaciones de sus cualidades autopercebidas diferencian claramente a las especialidades de la muestra. La especialidad o grupo estético se diferencia claramente del grupo técnico en los campos artístico, psicopedagógico y bioterapéutico. La especialidad técnica se diferencia claramente de la especialidad estética en el campo tecnológico. No se encuentran diferencias ni en el humanístico, ni en el económico social, ni en el científico natural.

TABLAS 8.21B. Valoración media de 0 a 10 de las preferencias respecto de los campos académico-profesionales, según especialidad con indicación de las diferencias existentes y su significación

VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
HUMANÍSTICO	4.63	4.17	.4484	.5056
ARTÍSTICO	6.49	3.83	13.6706	.0005**
PSICOPEDAGÓGICO	5.20	3.13	7.4984	.0080**
ECON.–SOCIAL	2.66	3.46	1.8995	.1730
BIOTERAPEUTICO	5.46	3.17	8.3083	.0054**
CIENCIA NATURAL	4.44	4.83	.2425	.6241
TECNOLÓGICO	3.32	7.12	31.9012	.0000**

(1): Nivel de significación: *= $p(F) < .05$ **= $p(F) < .01$

Respecto de sus preferencias también existen diferencias. Ambas prefieren, diferencialmente los campos académico-profesionales mejor valorados según sus cualidades autopercebidas. La especialidad estética prefiere el campo artístico, psicopedagógico y bioterapéutico y la especialidad técnica prefiere diferencialmente el campo tecnológico.

8.3.2. Preferencias de titulaciones universitarias elegidas.

Las titulaciones universitarias elegidas por la muestra se han diferenciado entre preferentes (Tabla 8.22A) y realistas (Tabla 8.22B). Las primeras, es decir, las preferentes serían aquellas elegidas en el caso de no existir problemas de “numerus clausus” o notas de corte y disponer de recursos económicos para estudiar fuera de casa, en definitiva la titulación ideal que le gustaría realizar. Las segundas, las realistas, son las elegidas en el caso de querer seguir estudiando, pero teniendo en cuenta la situación

económica de su familia y académica, en definitiva la opción más viable para su realización.

TABLAS 8.22A .Titulaciones preferentes elegidas según especialidad		
TITULACIONES	ESPECIALIDAD	
TITULACIONES	TÉCNICO	ESTÉTICO
ENFERMERÍA	---	43,33%
FISIOTERAPIA	---	30%
EDUCACIÓN INFANTIL	---	13,33%
LOGOPEDIA	---	10%
I. T. INDUSTRIAL	66.6	3,33%
EXPLOTACIONES FORESTALES	9.52	---
ARQUITECTURA TÉCNICA	4.76	---

La especialidad estética, presenta un 57,14% que ven plausible seguir estudiando, mientras que un 42,86% no lo ve posible, existiendo un 14,29% de los sujetos que aunque le gustaría seguir estudiando, considera que no lo podrá realizar y un 28,57% que no estudiaría, suponiendo que su interés esta en el mundo laboral.

El 57,14% que creen que seguirán estudiando, eligen mayoritariamente las siguientes titulaciones universitarias:

- Enfermería,
- Fisioterapia,
- Magisterio, opción Educación Infantil.

La especialidad técnica, presenta un 69,23% que ven posible seguir estudiando, mientras que en este caso un 30,76% cree que no, existiendo un 11,6% que aunque le gustaría seguir estudios universitarios, no lo ve posible y un 19,2% que no quiere estudiar, centrandó su interés en trabajar. De todos modos del 69,23% que creen que estudiaran en la universidad, eligen las siguientes titulaciones universitarias:

- Ⓢ Ingeniería Técnica Industrial.
- Ⓢ Informática de Gestión.
- Ⓢ Arquitectura Técnica.

TABLAS 8.22B. Titulaciones realistas elegidas según especialidad		
TITULACIONES	ESPECIALIDADES	
TITULACIONES	TÉCNICO	ESTÉTICO
ENFERMERÍA	---	41.66
FISIOTERAPIA	---	25
EDUCACIÓN INFANTIL (MAGISTERIO)	---	16.66
LOGOPEDIA	---	8.33
I. T. INFORMÁTICA DE GESTIÓN	5.55	4.76
EDUCACIÓN SOCIAL	---	4.76
I. T. INDUSTRIAL	72.22	---
EXPLOTACIONES FORESTALES	5.55	---
ARQUITECTURA TÉCNICA	5.55	---

8.3.3. Los motivos de elección de titulación.

Los motivos de la elección son los que se indican en la Tabla 8.23A

TABLA 8.23A. Motivos de la elección de las titulaciones, según especialidad, valoradas cada uno de 0 a 10		
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO
FACILIDAD	5.41	5.67
TIT. BÁSICA Y FLEXIBLE	6.56	6.00
SALIR DE CASA	3.68	4.50
PERMANECER EN CASA	5.17	4.71
PERSPECTIVA EMPLEO	7.46	8.17
PERSPECTIVA SALARIO	6.95	7.96
GUSTO PROFESIÓN	8.98	9.29
CONCUERDA CUALIDADES	8.05	8.46
SEGUIR CON AMIGOS	6.63	5.46
INSISTENCIA PATERNA	4.00	2.96
DISPONER DE TÍTULO	7.56	7.08
OTROS	1.95	.00

En su conjunto, las especialidades parecen coincidir en sus motivos, que expresados en orden de valoración serían:

- Gusto por esta profesión.
- Concordar con mis cualidades.
- Perspectivas de empleo.
- Perspectivas de buen salario.
- Titulación básica y flexible.
- Seguir con los amigos de siempre.
- Facilidad.

Los motivos más determinantes de la elección de las titulaciones es el que se indica en la Tabla 8.23B, entre los que destacan para ambas especialidades:

- gusto por la profesión.
- perspectiva de empleo.
- perspectiva de salario.
- concordancia con mis cualidades.
- permanecer en casa.

Como determinante para la elección postsecundaria del alumnado, a modo de resumen, existe similitud en cuanto al gusto por la profesión, la perspectiva de empleo y el buen sueldo.

TABLA 8.23B. Motivo de elección más determinante de la elección de las titulaciones			
MOTIVO PRINCIPAL	TÉCNICO	ESTÉTICO	TOTAL
SALIR CASA	---	2.4	1.5
PERMANECER CASA	4.2	4.9	4.6
PERSPECTIVA EMPLEO	25.0	17.1	20.0
PERSPECTIVA SALARIO	12.5	12.2	12.3
GUSTO PROFESIÓN	45.8	43.9	44.6
CUALIDADES	4.2	9.8	7.7
INSISTENCIA PATERNA	---	2.4	1.5
DISPONIBILIDAD	4.2	2.4	3.1
NS/NC	---	4.9	3.1

El contraste de diferencias entre los resultados de las especialidades no refleja diferencias estadísticas significativas para ninguno de ellos. No puede aceptarse la hipótesis de diferencias en los motivos que llevan a la elección de las titulaciones entre estos dos grupos o especialidades (Tabla 8.23C).

TABLA 8.23C. Contraste de diferencia de medias entre los motivos de la elección de titulaciones y su nivel de significación				
VARIABLE	ESTÉTICO	TÉCNICO	F	SIGNIF
FACILIDAD	5.41	5.67	.1269	.7228
TIT. BÁSICA Y FLEXIBLE	6.56	6.00	.7044	.4045
SALIR DE CASA	3.68	4.50	1.0157	.3174
PERMANECER EN CASA	5.17	4.71	.2961	.5883
PERSPECTIVA EMPLEO	7.46	8.17	1.2428	.2692
PERSPECTIVA SALARIO	6.95	7.96	2.2876	.1354
GUSTO PROFESIÓN	8.98	9.29	.8511	.3598
CONCUERDA CUALIDADES	8.05	8.46	.6017	.4408
SEGUIR CON AMIGOS	6.63	5.46	.3694	.5455
INSISTENCIA PATERNA	4.00	2.96	.2095	.5487
DISPONER DE TÍTULO	7.56	7.08	.0630	.8026
OTROS	1.95	.00	3.0516	.0855

* $p(F) < .05$ ** $p(F) < .01$

8.3.4. Aptitudes Básicas.

Respecto de las Aptitudes Básicas los resultados obtenidos por las especialidades son los que se indican en la Tabla 8.24.

TABLA 8.24. Puntuaciones en aptitudes básicas, según especialidad		
APTITUDES BÁSICAS	ESTÉTICO	TÉCNICO

RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	5,47	6,40
RAZONAMIENTO INDUCTIVO	2,44	1,60
APTITUD COGNOSCITIVA	5,37	6,76
APTITUD ESPACIAL	3,65	6,04
CAPACIDAD NUMÉRICA	3,49	5,60
APTITUD VERBAL	2,09	1,40
APTITUD GENERAL	4,67	5,64

La especialidad técnica sobresale en aptitud espacial, numérica y razonamiento deductivo y aptitudes cognoscitivas y, por tanto, en aptitud general (Tabla 8.25).

TABLA 8.25. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones en Aptitudes Básicas, por especialidad, con indicación del nivel de significación.

Aptitudes Básicas	ESPECIALIDAD	MEDIA	F	SIGN
RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	Técnico	6.40	13.673**	.00
	Estético	5.47		
RAZONAMIENTO INDUCTIVO	Técnico	1.60	1.775	.18
	Estético	2.44		
APTITUDES COGNOSCITIVA	Técnico	6.76	16.130**	.00
	Estético	5.37		
APTITUD ESPACIAL	Técnico	6.04	35.288**	.00
	Estético	3.65		
CAPACIDAD NUMÉRICA	Técnico	5.60	19.819**	.00
	Estético	3.49		
APTITUD VERBAL	Técnico	1.40	6.293*	.01
	Estético	2.09		
APTITUD GENERAL	Técnico	5.64	14.057**	.00
	Estético	4.67		

(1): Nivel de significación: * = $p(F) < .05$ ** = $p(F) < .01$

La especialidad técnica presenta grandes diferencias significativas en los factores de razonamiento deductivo ($F=13.663$; $p < .01$) en aptitud cognoscitiva ($F=16.130$; $p < .01$), aptitud espacial ($F=35.288$; $p < .01$), capacidad numérica ($F=19.819$; $p < .01$) y aptitud general ($F=14.057$; $p < .01$). La especialidad estética

presenta diferencias significativas con respecto al grupo técnico en aptitud verbal ($F=6.293$; $p<.005$).

8.3.5. Preferencias profesionales.

Con respecto a las preferencias profesionales medidas por el test de preferencias profesionales (PPS) de Yuste (1988, 1993), los resultados obtenidos por especialidad son los que se indican en la Tabla 8.26.

TABLA 8.26. Puntuaciones en Preferencias Profesionales, según especialidad.		
Áreas de Preferencias Profesionales	Técnico	Estético
INVESTIG. CIENCIAS EXACTAS	24,44	24,47
INVESTIG. CIENCIAS HUMANAS	25,32	30,07
APLICAC. TÉCNICO CIENT.	31,48	16,70
ARTÍSTICAS	21,72	27,98
MUSICALES	24,76	19,35
GEOGRAFÍA-HISTORIA	26,64	23,05
LITER.-FILOLÓGICA	17,08	27,12
ECON. EMPRESARIAL	21,08	16,19
INFORMÁTICA	21,08	14,19
EDUCATIVAS	23,28	30,63
ASISTENCIALES	24,76	36,98
ACT. PÚBLICAS, RELACIÓN-PERSUASIÓN	20,24	19,56
RIESGO-ACCIÓN	31,56	16,33

El grupo estético puntúa más en las áreas siguientes: 1- Asistenciales - medicinales, 2- Educativas, mientras que el grupo técnico puntúa más en 1- Aplicaciones Técnico-Científicas, 2- Riesgo-Acción

TABLA 8.27. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones en Preferencias Profesionales, por especialidad, con indicación del nivel de significación.

ÁREAS PREFERENCIA PROFESIONAL	ESPECIALIDAD	MEDIA	F	SIGN
INVESTIG. CIENCIAS EXACTAS	Técnico	24.44	.000	.989
	Estético	24.47		
INVESTIG. CIENCIAS HUMANAS	Técnico	25.32	7.102*	.010
	Estético	30.07		
APLICAC. TÉCNICO CIENT.	Técnico	31.48	72.859*	.000
	Estético	16.70		
ARTÍSTICAS	Técnico	21.72	6.930*	.001
	Estético	27.98		
MUSICALES	Técnico	24.76	4.796*	.003
	Estético	19.35		
GEOGRAF—HISTORIA	Técnico	26.64	3.294	.007
	Estético	23.05		
LITER.-FILOLÓGICA	Técnico	17.08	29404**	.000
	Estético	27.12		
ECON.EMPRESARIAL	Técnico	21.08	7.027*	.010
	Estético	16.19		
INFORMÁTICA	Técnico	21.08	6.626*	.012
	Estético	14.19		
EDUCATIVAS	Técnico	23.28	19.076**	.000
	Estético	30.63		
ASISTENCIALES	Técnico	24.76	19.520**	.000
	Estético	36.98		
ACT. PÚBLICAS, RELACIÓN-PERSUASIÓN	Técnico	20.24	.195	.660
	Estético	19.56		
RIESGO-ACCIÓN	Técnico	31.56	40.977**	.000
	Estético	16.33		

(1): Nivel de significación: * = $p(F) < .05$ ** = $p(F) < .01$

El grupo técnico, no obstante, se diferencia del estético significativamente en Aplicación Técnico Científica ($F=72.859$; $p < .01$) y Riesgo –Acción ($F=40.997$; $p < .01$), y también en las Preferencias Profesionales Económico Empresarial ($F=7.027$; $p < .01$), e Informáticas ($F=6.626$; $p < .01$).

La especialidad estética se diferencia de la técnica en las preferencias Educativas ($F=19.076$; $p < .01$), y en las Médico Asistenciales ($F=419.520$; $p < .01$), y también en las Literarias ($F=29.404$; $p < .01$), Humanísticas ($F=$; $p < .05$), Artísticas ($F=40.997$; $p < .05$), Musicales ($F=$; $p < .05$).

8.3.6. Conducta Vocacional.

8.3.6.1. Estilos de Decisión Vocacional.

Respecto de la Conducta Vocacional: Estilos de Decisión, los resultados obtenidos por las especialidades son los que se indican en la Tabla 8.28.

TABLA 8.28. Puntuaciones promedio de conducta vocacional: estilo de decisión vocacional según especialidad		
Estilos de decisión vocacional	Técnico	Estético
ESTILO RACIONAL	6,52	6,44
ESTILO DEPENDIENTE	2,80	2,19
ESTILO INTUITIVO	4,88	5,58

Dentro de los Estilos de Decisión Vocacional, medidos a través de la Fase III del SAV-90 ambas especialidades puntúan más alto en el estilo Racional. No existen diferencias significativas en los estilos de decisión (Tabla 8.29).

TABLA 8.29. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones en Conducta Vocacional: Estilos de Decisión, por especialidad, con indicación del nivel de significación.				
Estilos de decisión	ESPECIALIDAD	MEDIA	F	SIGN
ESTILO RACIONAL	Técnico	6.52	0.16	.898
	Estético	6.44		

ESTILO DEPENDIENTE	Técnico	2.80	1.037	.304
	Estético	2.19		
ESTILO INTUITIVO	Técnico	2.48	1.376	.245
	Estético	5.58		

(1): Nivel de significación: *= p(F) <.05 **= p(F) <.01

8.3.6.2. Factores de Decisión Vocacional.

Respecto de la Conducta Vocacional: Factores de Decisión Vocacional, los resultados obtenidos por los grupos son los que se indican en la Tabla 8.30.

TABLA 8.30. Puntuaciones en Conducta Vocacional: Factores de Decisión Vocacional, según especialidad.		
Factores de decisión vocacional	Técnico	Estético
FAMILIAR	3,36	3,95
SOCIOECONÓMICO	4,56	4,60
ACADEMICO ESCOLAR	3,08	3,79
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL 1	6,68	6,65
PLANTEAMIENTO VOCAVCIONAL 2	5,32	5,60
PSICOEMOCIONAL	4,08	3,79

En los Factores de Decisión Vocacional, medidos a través de la Fase III del SAV-90 aparecen los factores de planteamiento vocacional I y II como los valores mas altos para ambas especialidades.

No existen diferencias estadísticas entre las puntuaciones de ambos grupos (Tabla 8.31).

TABLA 8.31. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones en Conducta Vocacional: Factores de Decisión Vocacional, por especialidad, con indicación del nivel de significación.				
Factores de decisión vocacionales	ESPECIALIDAD	MEDIA	F	SIGN
FAMILIAR	Técnico	3.36	.757	.388

	Estético	3.95		
SOCIOECONÓMICO	Técnico	4.56	.0006	.939
	Estético	4.60		
ACADEMICO ESCOLAR	Técnico	3.08	1.652	.203
	Estético	3.79		
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL I	Técnico	6.68	.004	.947
	Estético	6.65		
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL II	Técnico	5.32	.296	.588
	Estético	5.60		
PSICOEMOCIONAL	Técnico	4.08	.223	.638
	Estético	4.79		

(1): Nivel de significación: *= $p(F) < .05$ **= $p(F) < .01$

8.3.6.3. Madurez para la Decisión vocacional.

Los resultados obtenidos por las especialidades son los que se indican en la Tabla 8.32.

TABLA 8.32. Puntuaciones en Conducta Vocacional: Madurez para la Decisión Vocacional, según especialidad.		
Madurez vocacional	Técnico	Estético
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	3.96	4.81
BUSQUEDA DE INFORMACION	2.84	4.09
AUTOCONFIANZA	4.92	6.95
CERTEZA	3.80	5.93
EFICACIA EN EL ESTUDIO	5.64	6.21

Dentro de la Madurez para la Decisión Vocacional, medida a través de la Fase III del SAV-90 la especialidad estética puntúa más alto y de modo significativo en autoconfianza, búsqueda de información y certeza (Tabla 8.33).

TABLA 8.33. Contraste de diferencias entre las medias de las puntuaciones en Conducta Vocacional: Madurez para la Decisión Vocacional, por especialidad, con indicación del nivel de significación.	

Madurez vocacional	ESPECIALIDAD	MEDIA	F	SIGN
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	Técnico	3.96	3.814	.055
	Estético	4.81		
BUSQUEDA DE INFORMACION	Técnico	2.84	7.031*	.010
	Estético	4.09		
AUTOCONFIANZA	Técnico	4.92	24.549* *	.000
	Estético	6.95		
CERTEZA	Técnico	3.80	20.066* *	.000
	Estético	5.93		
EFICACIA EN EL ESTUDIO	Técnico	5.64	1.735	.0192
	Estético	6.21		

(1): Nivel de significación: *= p(F) <.05 **= p(F) <.01

CAPITULO 9.- RESULTADOS FACTORIALES.

CAPÍTULO 9

CAPITULO 9.- RESULTADOS FACTORIALES.

- 9.1. Resultados de la Factorialización de las variables Socioeconómicas.
- 9.2. Resultados de la Factorialización de las variables Académicas.....
- 9.3. Resultados de la Factorialización de las variables Psicológicas.....
- 9.4. Resultados de los análisis correlacionales.....
 - 9.4.1. Relación entre las variables y el criterio.....
- 9.5. Resultados de los análisis de regresión.....
 - 9.5.1. Determinantes contextuales.
 - 9.5.1.1. Predictores socioeconómicos para ambas especialidades.
 - 9.5.1.2. Predictores socioeconómicos por especialidades.
 - 9.5.2. Determinantes personales.
 - 9.5.2.1. Motivos de elección
 - 9.5.2.1.1. Motivos de elección para ambas especialidades.
 - 9.5.2.1.2. Motivos de elección por especialidad.
 - 9.5.2.2. Las Cualidades y Preferencias autopercebidas.
 - 9.5.2.3. La Decisión Vocacional.
 - 9.5.2.3.1. Los estilos de decisión vocacional
 - 9.5.2.3.2. Los factores de decisión vocacional.
 - 9.5.2.3.3. La madurez para la decisión vocacional.
 - 9.5.2.4. Las Aptitudes Básicas.
 - 9.5.2.5. Las Preferencias Profesionales.

9.1. RESULTADOS DE LA FACTORIALIZACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOECONÓMICAS.

Iniciamos este capítulo y apartado presentando los resultados del análisis factorial de componentes principales y rotación varimax para las variables sociológicas del cuestionario Socioeconómico y de Preferencias vocacionales, “PAPUFAPE” (Preferencias Profesionales, Vocacionales y Académicas del Alumnado de Secundaria y Formación Profesional Especifica) (Tabla 9.1). Las 15 variables socioeconómicas del cuestionario se aglutinan en cinco factores con raíces latentes superiores a uno, conformando el constructo sociofamiliar.

TABLA 9.1. Estructura factorial rotada de las variables sociales.					
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
EDAD	.55843	-.44383	.15599	.37463	-.00667
NAC. PROPIO	.13230	.09192	.46061	-.00132	.51817
NACIMIENTO PADRE	.20149	.06826	.82192	-.12782	.01804
NACIMIENTO MADRE	.08464	-.01085	.82501	.19662	.06805
NIVEL ACAD. PADRE	.44036	.55157	.28268	.27394	.01455
NIVEL ACAD. MADRE	.22029	.78626	.21598	.08930	.06622
LENGUA HIJO-PADRE	.66719	.11104	-.07711	.16167	.45359
LENGUA PADRE-HIJO	.87449	.19030	.14453	.09800	.05922
LENGUA PADRE-MADRE	.88584	.02365	.24852	-.07007	-.06023
INGRESOS	.03450	.37817	-.15020	.70629	-.37231
MIEMBROS FAMILIARES	-.05318	.70200	-.11685	.01736	-.18088
HERMANOS	.05589	-.02422	-.05668	.05813	-.69501
BECA	.12572	-.01253	.11933	.88851	.10037
COHORTE ESPECIALIDAD	.12312	-.25024	-.02287	-.00117	.58865

- ✓ El primer factor es sociolingüístico y muestra una relación marcada entre la lengua hablada en la familia. Este factor en su conjunto es, prácticamente, independiente de la especialidad.
- ✓ El segundo relaciona el nivel académico del padre y de la madre que tiende a ser similar y lo relaciona con el número de miembros, pero no con el número de hermanos; lo que refleja la tendencia a que sean los ascendientes a incrementar la familia nuclear. La relación con la cohorte es asimismo reducida.
- ✓ El tercer factor está asociado al lugar de nacimiento; de nuevo, este tiende a ser estadísticamente similar para el padre y la madre y a estar relacionado con el de los hijos. Este hecho aparece en este análisis independiente de la cohorte.
- ✓ El cuarto factor, también independiente de la especialidad, es económico; en él aparecen los ingresos asociados a la no disponibilidad de becas en los niveles más altos.
- ✓ El quinto y último factor, caracteriza la especialidad estética, que se asocia con indicadores más urbanos (de nacimiento) y más instalados en el castellano como lengua materna, menos familia y menos ingresos.

9.2. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS VARIABLES ACADÉMICAS.

Los resultados del análisis factorial para las variables académicas, nota media de cursos anteriores y probabilidad de aprobar (rendimiento escolar) con cualidades y preferencias del cuestionario socioeconómico son coincidentes con lo señalado (Tabla 9.2) no diferencian entre cualidades (autopercepción vocacional) y preferencias (interés vocacional) y los agrupan de la siguiente manera:

- El primer factor agrupa las cualidades y preferencias bioterapéuticas y psicopedagógicas, aspectos en los que el alumnado de la especialidad estética sobresale sobre sus compañeros de la especialidad tecnológica. Es un factor **psicoterapéutico**
- El segundo factor agrupa las cualidades y preferencias científico-técnicas, que aparecen más valorados por los técnicos. Es un factor **científico-tecnológico**
- El tercero, está definido por las cualidades y preferencias socioeconómicas. Las diferencias intercohortes son reducidas, si bien favorecen a la especialidad técnica. Es un factor **económico-social**.

- El cuarto factor relaciona cualidades y preferencias artísticas, que aparecen algo más valorados en la especialidad estética. Es un factor **artístico**
- En cuanto al quinto factor, es independiente de las cohortes y agrupa cualidades e preferencias **humanísticas**.
- El último y sexto agrupa variables de rendimiento **académico**, como son la nota media de segundo curso de especialidad y la probabilidad de aprobar el tercer curso.

TABLA 9.2. Análisis factorial de las cualidades y preferencias.

	FAC 1	FACT 2	FACT 3	FACT 4	FACT 5	FACT 6
CUAL. HUMAN.	.0249	.1446	.1630	.1056	.8496	.0091
INTER. HUMAN.	.1159	.0101	.0522	.0877	.9270	-.0146
CUAL. ARTÍSTICO	-.0024	-.1207	.0356	.9354	.0674	-.0541
INT. ARTÍSTICO.	.1136	-.2978	-.1231	.8343	.1499	.0469
CUAL. PSICOPEDA.	.7448	.1064	.2482	.2919	.0724	.1861
INT. PSICOPEDG.	.7156	.1137	.1591	.3508	.0883	.2186
CUAL. ECONÓMICA	.2090	.2152	.8973	.0139	.0470	.0523
INT. ECONÓMICO	.1428	.1889	.8991	-.0744	.2084	.0182
CUAL. BIOTERAP.	.8926	.0566	.1031	-.0909	-.0294	.0696
INT. BIOTERAP.	.8622	-.0478	.0668	-.1603	.1067	.0476
CUAL. CIENCIA	.3569	.7996	.0993	-.1354	-.0239	.1221
INT. CIENCIA	.3348	.7275	-.0002	-.1611	.1733	.1926
CUAL. TECNO	-.1793	.8072	.3355	-.0091	.0168	-.2293
INT. TECNOLOG.	-.2021	.8250	.1425	-.1667	.1139	-.1072
PROB. APROBAR	.0702	.0161	-.0990	-.0074	-.0515	.8715
MEDIA NOTA 2	.3061	-.0896	.2179	.0059	.0574	.7271
COHORTE	.5470	-.4837	-.1933	.0577	.0577	.2421

Así pues, el constructo académico queda conformado por dos factores: uno es la caracterización de una especialidad y otro, es el factor rendimiento escolar.

9.3. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS.

El constructo psicológico agrupa las cualidades autopercebidas y preferencias profesionales de la muestra en cinco campos académico-profesionales: Psicoterapéutico, Científico-tecnológico, Económico-social, Artístico y Humanístico.

Las cualidades autopercebidas se relacionan con las aptitudes básicas. El análisis factorial las ha agrupado en cinco factores como se observa en la Tabla 9.3.

- El primer factor asocia, las cualidades autopercebidas para las ramas **científico-técnicas y económico-sociales** con la aptitud espacial alta y la verbal baja.
- El segundo está conformado por el razonamiento deductivo-verbal que se asocia negativamente las cualidades **bioterapéuticas, psicopedagógicas, artísticas y humanísticas** y positivamente, aunque débil con el la cualidad tecnológica.
- El tercero agrupa las aptitudes cognoscitivas y numéricas y débilmente se asocia con lo bioterapéutico y económico-social.
- El cuarto esta definido principalmente por la aptitud espacial y cualidades psicopedagógicas, humanísticas y económico-sociales y negativamente con razonamiento inductivo y capacidad numérica.
- El quinto factor asocia la percepción de las propias cualidades artísticas con el razonamiento inductivo.

TABLA 9.3. Análisis factorial de las aptitudes básicas con las cualidades autopercebidas

APTITUDES BÁSICAS	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5
RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	.1001	.7532	.3558	.2146	.2188
RAZONAMIENTO INDUCTIVO	.0663	.0318	.0066	-.3043	.7777
APTITUDES COGNOSCITIVA	-.0510	-.2147	.8390	.1516	-.1308
APTITUD ESPACIAL	.4594	.3737	.3486	.4200	-.0497
CAPACIDAD NUMÉRICA	.2286	.3337	.7459	-.3738	-.0012
APTITUD VERBAL	-.4965	.2805	.0726	.1483	.0634
CUAL. HUMANÍSTICA	.0031	.0573	-.0038	.0844	-.0360

CUAL. ARTÍSTICA	-1.980	-1.1010	-1.1444	.2452	.7391
CUAL. PSICOPEDAGÓGICA	-.0002	-.7803	.1196	.3133	.2338
CUAL. ECONÓMICA- SOCIAL	.6394	.0615	.2926	.2328	-.0631
CUAL. BIOTERAPEUTICA	.1837	-.6285	.2260	-.3750	.0618
CUAL. CIENTÍFICA	.7839	-.1286	-.0503	-.1474	.0098
CUAL. TECNOLÓGICA	.7767	.2159	.0650	.0646	-.0296

(1): Nivel de significación: *= $p(F) < .05$ **= $p(F) < .01$

En resumen, las cualidades tecnológicas autopercebidas se asocian claramente con la aptitud espacial y el razonamiento deductivo-verbal. Las cualidades psicopedagógicas, se asocian claramente con la aptitud espacial. La capacidad numérica y aptitud cognoscitiva constituyen un factor común a cualidades de ambas especialidades (bioterapéuticas y económico-sociales). Finalmente las cualidades artísticas autopercebidas se asocian con el razonamiento inductivo.

Una visualización sencilla podría ser la que se presenta en el cuadro I.

CUADRO I. Correspondencia entre cualidades autopercebidas y aptitudes básicas	
CUALIDAD AUTOPERCIBIDA	APTITUD BÁSICA
Científico-Tecnológica	Espacial
Tecnológica	Deductivo-verbal
Económico-social / Bioterapéutica	Cognitivo-numérica
Artística	Inductiva
Psicopedagógica	Espacial

Las preferencias subjetivas se relacionan con las Preferencias Profesionales. El análisis factorial las ha agrupado en 6 factores como se observa en la tabla 9.4. El análisis factorial de las preferencias subjetivas e inventariadas muestra seis factores:

- ☞ El primero, asocia preferencias subjetivas bioterapéuticas y psicopedagógicas con las preferencias profesionales: educativas, asistenciales-medicinales e investigación ciencias humanas;

contraponiéndolas a las preferencias aplicaciones técnico científicas y musicales. Es un factor **Psicoterapéutico**.

- ☞ El segundo agrupa preferencias subjetivas artísticas con las preferencias artísticas y literarias y psicopedagógicas y como contrapuestas a interés tecnológico, preferencia económica empresariales y riesgo acción. Es un factor **Artístico**.
- ☞ El tercero relaciona los intereses humanísticos con la preferencia de Geografía, Historia e investigación en Ciencias Humanas. Se contrapone a Riesgo-Acción y Actos Públicos. Es un factor **Humanístico**
- ☞ El cuarto agrupa las preferencias subjetivas tecnológico-científicas con la preferencia Investigación ciencias exactas y técnico-científicas. Se contrapone a actos públicos. Es un factor **Científico-Tecnológico**
- ☞ El quinto y sexto factor son más específicos: El quinto factor asocia lo psicopedagógico a una preferencia profesional inventariada, la Informática y la actividad Económico Empresarial. Es un factor **Psicopedagógico**.
- ☞ El sexto y último, las preferencias socioeconómicas a las actividades públicas, relación - persuasión. Es un factor de **Económico-Social**.

TABLA 9.4. Análisis factorial entre preferencias y preferencias profesionales

ÁREAS PREFERENCIAS	FACT1	FACT2	FACT3	FACT4	FACT5	FACT6
INVESTIG. C. EXACTAS				.7837		
INVESTIG. C. HUMANAS	.4859		.5531			
APLICAC. TÉCNICO CIENT.	-.7157			.3238	.	.
ARTÍSTICAS		.8068				
MUSICALES	-.4479	.4240				
GEOGRAF-HISTORIA			.9132			
LITER.-FILOLÓGICA		.5887				
ECON.EMPRESARIAL		-.6479				
INFORMÁTICA					.8113	
EDUCATIVAS	.7722	.				
ASISTENCIALES	.7811					
ACT. PÚBLICAS, RELACIÓN-PERSUASIÓN			-.4211	-.4544		.5434

RIESGO-ACCIÓN		-.4717	-.4597			
HUMANÍSTICO			.8616			.
ARTÍSTICO		.7857				
PSICOPEDAGÓGICO	.5428	.4717			.4174	
ECON. - SOCIAL						.8443
BIOTERAPEUTICO	.7883					.
CIENCIA NATURAL				.7640		
TECNOLÓGICO		-.5634	.	.5031	.	.

Los resultados factoriales de los aspectos de la conducta vocacional se muestran en la tabla 9.5. En ella se presentan cuatro factores. El primero asocia los factores de Decisión Vocacional y necesita de factor cuarto donde carga planteamiento vocacional I, para explicarlos completamente. El segundo asocia los factores de Madurez Vocacional y el tercero, los Estilos Vocacionales.

TABLA 9.5. Conducta vocacional y sus aspectos (Estilos, factores y madurez).				
CONDUCTA VOCACIONAL	FACT1	FACT2	FACT3	FACT4
ESTILO RACIONAL	.056	.100	.729	.408
ESTILO DEPENDIENTE	.314	-.352	.389	-.347
ESTILO INTUITIVO	.105	.029	-.861	.116
FAMILIAR	.684	.092	.288	-.181
SOCIOECONÓMICO	.762	.148	-.134	.325
ACADEMICO ESCOLAR	.767	-.087	-.036	.383
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL I	.265	-.039	.092	.808
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL II	.816	-.010	-.259	.130
PSICOEMOCIONAL	.811	-.082	.144	-.135
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	-.038	.846	.123	-.149
BUSQUEDA DE INFORMACION	.196	.798	.285	-.159

AUTOCONFIANZA	-.244	.724	-.093	.470
CERTEZA	-.198	.766	.181	.161
EFICACIA EN EL ESTUDIO	.188	.591	-.075	-.020

Así, pues, en la muestra se dan los mismos aspectos de la Conducta Vocacional que los utilizados por el instrumento de medida utilizado en el estudio, PAPUFAPE, puesto que el análisis factorial reagrupa los ítems de la misma forma.

La relación entre los distintos aspectos de la conducta vocacional y los motivos de la elección se reflejan en la Tabla 9.6. El análisis factorial conforma un constructo de seis factores, que son:

- I. Titulación básica, buen salario y Decisión vocacional.
- II. Gusto por la profesión y Madurez vocacional.
- III. Seguir con amigos e insistencia paterna con el aspecto psicoemocional de Decisión.
- IV. Perspectiva de empleo, buen salario y disponer de título con eficacia en el estudio de Madurez.
- V. Que concuerde con mis cualidades y permanecer en casa con socioeconómico de Decisión.
- VI. Estilo racional.

TABLA 9.6. Relación entre los diferentes aspectos de la conducta vocacional (Estilos, factores y madurez) con los motivos de elección.

	FACT1	FACT2	FACT3	FACT4	FACT5	FACT6
ESTILO RACIONAL	.083	.090	.071	-.024	.131	.779
ESTILO DEPENDIENTE	.259	-.375	.120	.101	-.561	.232
ESTILO INTUITIVO	.098	-.049	.129	-.061	.107	-.866
FAMILIAR	.672	.095	-.102	.138	-.148	.223
SOCIOECONÓMICO	.765	.045	-.042	.135	.185	-.060
ACADEMICO ESCOLAR	.721	-.096	.086	.074	-.197	-.063
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL 1	.243	.016	.093	.173	.011	.091

PLANTEAMIENTO VOCACIONAL 2	.809	-.037	.096	.069	-.01	-.268
PSICOEMOCIONAL	.822	-.120	.161	-.113	.116	.203
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	.012	.851	-.076	-.049	.196	-.083
BUSQUEDA INFORMACION	.202	.792	.026	.010	-.098	.253
AUTOCONFIANZA	.220	.734	-.081	-.117	-.048	-.110
CERTEZA	-.169	.780	-.015	-.091	-.204	.117
EFICACIA EN ESTUDIO	.186	.509	.067	.275	.172	-.088
FACILIDAD	.263	-.168	.278	-.239	.235	-.141
TITULACION BASICA	.422	.018	.464	.197	-.013	-.158
SALIR DE CASA	-.034	.086	.690	.193	-.383	-.174
PERMANECER EN CASA	-.067	-.094	.430	.045	.582	.026
PERSPECTIVA EMPLEO	.030	-.056	.017	.854	.075	-.008
BUEN SALARIO	.221	-.040	.081	.759	.012	.048
GUSTO POR PROFESION	-.126	.187	.016	-.159	.206	-.055
CONCUERDA CON MIS CUALIDADES	.072	-.066	.050	.173	.728	.032
SEGUIR CON AMIGOS	.051	-.078	.842	.045	.193	-.012
INSISTENCIA PATERNA	.041	-.042	.806	.010	.121	.000
DISPONES TITULO	-.09.	-.005	.525	.564	.125	.038
FACTOR MAS DETERMINANTE	.064	.144	.055	.385	.179	-.001

9.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS CORRELACIONALES.

9.4.1. Relaciones entre las variables y el criterio.

Uno de los criterios utilizados para validar el cuestionario PAPUFAPE ha sido el de la elección de carrera universitaria en la que se han matriculado, su finalización con éxito y su nota media a lo largo de los cursos realizados. Este criterio de elección real en un campo académico ha sido el relativo a la titulación de enfermería y fisioterapia, del campo bioterapéutico.

La correlación de las puntuaciones entre la elección del campo académico-profesional según las cualidades y el criterio (Tabla 9.7) ha puesto de manifiesto la alta

correlación entre los estudiantes de la especialidad de estética que en su mayoría eligió este campo con el hecho de conseguirlo y con éxito.

TABLA 9.7. Relación entre las cualidades y el criterio	
Artísticas	.400*
Bioterapéuticas	.864**
C. Naturales	.066
Económico-social	-.105
Humanístico	-.396*
Psicopedagógico	-.267
<u>Tecnológico</u>	<u>-.218</u>

* Significativa al nivel del 0.05

** Significativa al nivel del 0.01

Las puntuaciones son ligeramente más altas cuando se miran a las cualidades que a los intereses o preferencias (Tabla 9.8).

TABLA 9.8. Relación entre los intereses y el criterio	
Artísticas	.300
Bioterapéuticas	.785**
C. Naturales	.173
Económico-social	-.071
Humanístico	-.292
Psicopedagógico	-.212
<u>Tecnológico</u>	<u>-.252</u>

** significativa al nivel del 0.01

La elección realizada correlaciona significativamente con el criterio (Tabla 9.10).

TABLA 9.10. Relación entre preferencia de elección y criterio	
Elección de titulación	660**

9.5. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

Pasamos ahora a exponer los resultados tras el análisis de regresión, para obtener los ítems que mejor predicen y que forman parte del Cuestionario socioeconómico y preferencias vocacionales, “PAPUFAPE” (Preferencias Profesionales, Vocacionales y Académicas del Alumnado de Secundaria y Formación Profesional Específica).

9.5.1. Determinantes contextuales.

9.5.1.1. Predictores socioeconómicos para ambas especialidades.

El análisis de correlación/regresión entre las variables socioeconómicas y la probabilidad de continuar estudios universitarios muestra que los ítems que mejor predicen la probabilidad de ir a la universidad son la nota media del segundo curso de FP2 y el nivel económico familiar (En la Tabla 9.11 se representan las variables).

TABLA 9.11. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores las variables socioeconómicas y las cualidades y preferencias y como variable dependientes la “probabilidad subjetiva de ir a la universidad”, para las dos especialidades				
VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
MEDIA NOTA 2º	.462**	.415	3.48	.0010
NIVEL ECÓNOMICO FAMILIAR	.369*	.305	2.56	.0134
EDAD	.220	.043	.345	.7314
LUGAR DE NACIMIENTO	.073	.067	.562	.5770
LUGAR DE NACIMIENTO MADRE	.282	.065	.500	.6193
LUGAR DE NACIMIENTO PADRE	.198	.030	.240	.8115
LENGUA HABITUAL HIJOS-PADRES	.304	.215	1.836	.0724

BECA	.193	-.061	-.434	.6665
HORAS DE ESTUDIO	.040	-.102	-.836	.4071
PROBABILIDAD DE APROBAR	.303	.103	.795	.4304
CUALIDADES HUMANÍSTICAS	.173	.222	1.907	.0623
PREFERENCIAS HUMANÍSTICAS	.146	.229	1.914	.0615
CUALIDADES ARTÍSTICAS	.087	-.131	-1.111	.2720
PREFERENCIAS ARTÍSTICAS	-.069	-.046	-.388	.6993
CUALIDADES PSICOPEDAGÓGICAS	.251	.084	.667	.5081
PREFERENCIAS PSICOPEDAGÓGICA	.148	-.008	-.063	.9500
CUALIDADES ECONÓMICO-SOCIAL	.020	-.072	-.600	.5511
PREFERENCIAS ECONÓMICO-SOCIAL	.058	.019	.160	.8736
CUALIDADES BIOTERAPÉUTICO	.136	-.032	-.255	.7999
PREFERENCIAS BIOTERAPÉUTICO	.239	.167	1.348	.1840
CUALIDADES CIENCIAS NATURALES	.088	.002	.014	.9888
PREFERENCIAS C. NATURALES	.037	-.038	-.318	.7516
CUALIDADES TECNOLÓGICAS	-.077	.009	.073	.9418
PREFERENCIAS TECNOLÓGICAS		.069	.569	.5719

$R^2=.30$ $F= 10.96$ $P(F) < .0001$

(1): Nivel de significación: *= $p(F) < .05$ **= $p(F) < .01$

Aparecen diferencias significativas por la nota media del curso segundo y los ingresos económicos familiares. Estos resultados se muestran básicos en nuestra investigación.

9.5.1.2. Predictores socioeconómicos por especialidades.

En la tabla 9.12. se representan los datos de la especialidad Estética, en cuanto a los factores socioeconómicos, que presentan diferencias significativas en los ingresos económicos familiares y la lengua habitual empleada entre el alumn@ y los padres.

TABLA 9.12. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores los factores socioeconómicos y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la

universidad para la especialidad de estética.				
VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
NIVEL ACADÉMICO-FAMILIAR	.236	.091	.606	.5486
NIVEL ECONÓMICO FAMILIAR	.390**	.540	3.543	.0012
LENGUA HABITUAL (HIJO-PADRES)	.309*	-.015	-.106	.1965
LUGAR DE NACIMIENTO DEL ALUMNO	.148	.273	1.971	.0572

$$R^2 = .438 \quad F = 6.45 \quad P(F) < .0006$$

En la tabla 9.13 se presentan los mismos datos en la especialidad técnica

TABLA 9.13. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores los factores socioeconómicos y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de técnica				
VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
NIVEL ACADÉMICO-FAMILIAR	-.092	-.165	-.768	.4521
NIVEL ECONÓMICO FAMILIAR	.158	.102	.479	.6373
LENGUA HABITUAL (HIJO-PADRES)	.308	.439	1.981	.0622
LUGAR DE NACIMIENTO ALUMNO	-.175	-.254	-1.118	.2777

$$R^2 = .211 \quad F = 1.27 \quad P(F) < .3146$$

En este caso no existen diferencias significativas en cuanto a ninguna de las variables socioeconómicas estudiadas en la tabla 9.9.

9.5.2. Determinantes personales.

9.5.2.1. Motivos de elección para ambas especialidades.

En la tabla 9.14 se representa una regresión múltiple paso a paso de las variables “motivos de elección”. El *Motivo*: “concuera mis cualidades” es un ítem predictor hacia la continuación de estudios universitarios.

TABLA 9.14. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores la variable motivos y como variable dependiente la probabilidad de ir a la universidad para las dos especialidades

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
FACILIDAD	.296	.217	1.856	.0680
T. BÁSICA Y FLEXIBLE	.021	.022	.184	.8546
SALIR DE CASA	-.075	-.140	-1.173	.2489
PERMANECER EN CASA	.037	-.001	-.006	.9949
PERSPECTIVA EMPLEO	-.0132	-.075	-.620	.5372
PERSPECTIVA SALARIO	-.170	-.180	-1.482	.1432
GUSTO PROFESIÓN	.127	-.085	.667	.5072
CONCUERDA MIS CUALIDADES	-.091*	.295	2.512	.0145
SEGUIR CON AMIGOS	-.133	-.013	-.108	.9139
INSISTENCIA PATERNA	-.143	.047	.352	.7262
DISPONER DE TÍTULO	-.142	.034	.268	.7992
MAS DETERMINANTE	.019	.079	.334	.5882

$R^2 = .087$ $F = 6.31$ $P(F) < .0145$

9.5.2.2. Motivos de elección por especialidades.

La tabla 9.15. se refiere a los resultados obtenidos en la regresión múltiple paso a paso utilizando los motivos de elección como predictores y como variable dependiente, la probabilidad subjetiva de ir a la universidad presentando la especialidad estética diferencias significativas respecto al motivo: “concuerda con mis cualidades”.

Tabla 9.15. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores los motivos de elección y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de estética.

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
FACILIDAD	.311	.147	.593	.5579
TIT. BÁSICA Y FLEXIBLE	.215	.154	.588	.5613
SALIR DE CASA	-.186	-.006	-.027	.9789
PERMANECER EN CASA	.113	.004	.020	.9846
PERSPECTIVA EMPLEO	-.032	-.055	-.170	.8665

PERSPECTIVA SALARIO	-.067	-.221	-.665	.5116
GUSTO PROFESIÓN	.265	.128	.558	.5814
CONCUERDA MIS CUALIDADES	.397*	.433	1.495	.1457
SEGUIR CON AMIGOS	-.128	-.443	-.639	.5277
INSISTENCIA PATERNA	-.124	.281	.401	.6916
DISPONER DE TÍTULO	-.088	.216	.356	.7248

$R^2 = .306$ $F = 1.167$ $P(F) < .3503$

En la tabla 9.16. se muestran los datos referentes a los motivos de elección en la especialidad técnica, obtenidos de la regresión múltiple paso a paso en la que no aparecen diferencias significativas.

TABLA 9.16. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores la variable motivos de elección y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de técnica.				
VARIABLE	Rxy	Beta	T	Sign.
FACILIDAD	.275	.528	1.711	.1128
TITULACIÓN BÁSICA	.000	-.190	-.495	.6294
SALIR CASA	.021	.324	.915	.3782
PERMANECER CASA	.034	.123	.394	.7006
PERSPECTIVA EMPLEO	.087	.067	.135	.8950
BUEN SALARIO	.175	-.019	-.037	.9713
GUSTO PROFESIÓN	.144	.308	1.074	.3037
CONCUERDA CUALIDADES	-.036	-.417	-1.120	.2848
SEGUIR AMIGOS	.106	.347	.856	.4090
INISISTENCIA PATERNA	.055	-.573	-1.177	.2622
TÍTULO	.174	.552	1.364	.1975

$R^2 = .321$ $F = .515$ $P(F) < .8586$

9.5.2.2. Las cualidades y preferencias autopercebidas

En la tabla 9.17. se reseñan los resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores, las cualidades y preferencias autopercebidas y como variable dependiente, la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad estética mostrando diferencias significativas en las cualidades y preferencias autopercebidas bioterapéuticas.

TABLA 9.17. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores las cualidades y preferencias y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de estética				
VARIABLES	RXY	BETA	T	SIGN
TECNOLÓGICO	.247	.138	.822	.4166
ARTÍSTICO	.024	.078	.522	.6050
BIOTERAPEUTICO	.406*	.468	2.545	.0155
SOCIOECONÓMICO	.133	-.244	-.128	.2063
HUMANÍSTICO	.191	.231	1.468	.1510

$R^2 = .438$ $F = 6.45$ $P(F) < .0006$

En la Tabla 9.18. se presentan los resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores las cualidades y preferencias autopercebidas y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de Técnica que no muestra diferencias significativas.

TABLA 9.18. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como Predictores las cualidades y preferencias y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para la especialidad de Técnica				
VARIABLE	Rxy	Beta	T	Sign.
TECNOLOGICO	.095	.109	.460	.6507
ARTÍSTICO	-.168	-.165	-.626	.5393
BIOTERAPEUTICO	-.029	-.025	-.107	.9163

SOCIOECONOMICO	.087	.020	.082	.9357
HUMANISTICO	-.043	-.003	-.014	.9892

$$R^2 = .041 \quad F = .154 \quad P(F) < .9760$$

9.5.2.3. LA Decisión Vocacional.

A continuación se analizan los distintos determinantes que integran la Decisión Vocación.

9.5.2.3.1. Los Estilos De Decisión Vocacional.

Dentro de los Estilos de Decisión Vocacional, medidos a través de la Fase III del SAV-90 (Tabla 9.19), nos encontramos que la especialidad técnica puntúa más alto en el estilo Racional no existiendo diferencias significativas en los dos restantes: Intuitivo y Dependiente.

TABLA 9.19. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictor la conducta vocacional: Estilos de Decisión Vocacional y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades.

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
RACIONAL	-.044	-.070	-.728	.471
INTUITIVO	.018	.095	.947	.350
DEPENDIENTE	.164	.078	.827	.413

$$R^2 = .671 \quad F = 25.231 \quad P(F) < .0000$$

El estilo racional se caracteriza por que el sujeto busca activamente información vocacional como base para su toma de decisión, que la efectúa de forma intencional y deliberadamente lógica. Acepta la responsabilidad de sus decisiones, adoptando una perspectiva a largo plazo sobre las consecuencias de su decisión. Si la información manejada es la adecuada y el planeamiento del problema es correcto, tienen grandes probabilidades de éxito en la elección, al haber contemplado y sopesado muchos aspectos de las alternativas que se asocian al problema.

9.5.2.3.2. Los Factores De Decisión Vocacional.

Al hablar de los Factores de la Decisión Vocacional comprobamos que no existen diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla 9.20).

Estos factores hacen referencia a cuestiones que el sujeto considera importantes respecto a sus planes vocacionales y toma de decisiones. Comprobamos que el factor “Académico-escolar” seguido del “Autopercepción Vocacional II” son los más puntuados siendo este último, el que recoge ítems referidos al tiempo personal y actividades al margen de lo vocacional.

TABLA 9.20. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores la conducta vocacional: Factores de Decisión Vocacional y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN.
FAMILIAR	.050	.013	.127	.8997
SOCIO-ECONÓMICO	.065	.007	.069	.9450
ACADÉMICA ESCOLAR	.143	.055	.568	.5736
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL I	.046	-.068	-.694	.4923
PLANTEAMIENTO VOCACIONAL II	.129	.069	.707	.4841
PSICO-EMOCIONAL	.001	-.027	-.266	.7918

$R^2 = .671$ $F = 25.231$ $P(F) < .0000$

9.5.2.3.3. La Madurez Para La Decisión Vocacional.

Al hablar de la madurez para la Decisión Vocacional, que evalúa el grado de conocimiento profesional (Tabla 9.21), las actividades “Autoconfianza en la decisión” se constituye en un buen predictor en relación a la probabilidad de ir a la universidad.

TABLA 9.21. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores la conducta vocacional: Madurez para la decisión vocacional y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades.

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN.
CONOCIMIENTO PROFESIONAL	.166	-.025	-.238	.8129
BÚSQUEDA INFORMACIÓN	.266	.031	.281	.7800
AUTOCONFIANZA	.415 *	.361	3.795	.0005

CERTEZA	.389	.012	.093	.9262
EFICACIA EN ESTUDIO	.130	.048	.471	.6403
ALERTA	.021	.063	.613	.5439

$$R^2 = .671 \quad F = 25.231 \quad P(F) < .0000$$

9.5.2.4. Las Aptitudes Básicas

En la variable “*Aptitudes Básicas para los estudios universitarios general y específica*” que se evalúan en la fase IV del SAV 90 (Tabla 9.22) las Aptitudes Cognoscitivas que implican habilidades de observación, memoria y sustitución de símbolos según reglas constituyen un predictor.

TABLA 9.22. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores las Aptitudes Básicas y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades.

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN
RAZONAMIENTO DEDUCTIVO	-.426	-.164	-1.520	.1373
RAZONAMIENTO INDUCTIVO	.020	.080	.821	.4170
APTITUDES COGNOSCITIVO	-.353*	-.286	-2.995	.0049
APTITUD ESPACIAL	-.509	-.138	-1.229	.2272
CAPACIDAD NUMÉRICA	-.468	-.081	-.642	.5251
APTITUD VERBAL	.268	.090	.899	.3744

$$R^2 = .671 \quad F = 25.231 \quad P(F) < .0000$$

9.5.2.5. Las Preferencias Profesionales

En cuanto a las preferencias profesionales entre grupos medidas por el test PPS de Yuste, (Tabla 9.23), es la especialidad estética, la que se decanta por las áreas siguientes: 1.- Literario-Filológicas, 2- Educativas, 3- Asistenciales - medicinales, 4- Investigación Ciencias Humanas y 5- Artísticas. Mientras que la especialidad técnica, se decanta por 1- Aplicaciones técnico-Científicas, 2- Riesgo-Acción y 3- Económicas-Empresariales.

Otro factor discriminante sería, en concreto, el área nº 13 correspondiente a las preferencias profesionales relacionadas con el tema de “*Riesgo y acción*”, en cuanto que el alumnado de puntuación superior posee claramente definida la idea de la vía universitaria. Lo que refleja un carácter más independiente, además de poseer una mayor información, un mayor conocimiento profesional y una preocupación hacia la búsqueda de todo lo relacionado con sus posibles salidas futuras.

TABLA 9.23. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores las preferencias profesionales y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades.

VARIABLE	RXY	BETA	T	SIGN.
INVESTIG. CIENCIAS EXACTAS	-.140	.007	.073	.9491
INVESTIG. CIENCIAS HUMANAS	.397	-.025	-.204	.8391
APLICACIÓN TÉCNICO CIENT.	-.692**	-.607	-6.331	.0000
ARTÍSTICAS	.368	.137	1.345	.1870
MUSICALES	-.102	-.104	-1.105	.2764
GEOGRAFÍA-HISTORIA	-.141	-.068	-.669	.5077
LITERARIO-FILOLÓGICA	.616	.197	1.629	.1119
ECONÓMICO-EMPRESARIAL	-.472	-.135	-1.294	.2038
INFORMÁTICA	-.211	.057	.550	.5226
EDUCATIVAS	.506**	.072	.620	.5388
ASISTENCIALES	.471**	.057	.497	.6220
ACT. PÚBLICAS, RELACIÓN-PERSUASIÓN	-.184	-.065	-.662	.5124
RIESGO-ACCIÓN	-.516	-.203	-1.837	.0744

$$R^2 = .671 \quad F = 25.231 \quad P(F) < .0000$$

En tabla 9.24 se presentan los resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores las aptitudes básicas y preferencias profesionales y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades. Las únicas variables predictoras son la Autoconfianza de la Madurez para la Decisión Vocacional, la Aptitud Espacial de las Aptitudes Básicas para los estudios universitarios y la Preferencia Profesional Técnico – Científica.

TABLA 9.24. Resultados de la regresión múltiple paso a paso utilizando como predictores las aptitudes básicas y preferencias profesionales y como la variable dependiente la probabilidad subjetiva de ir a la universidad para las dos especialidades.

VARIABLE	Rxy	BETA	T	SIGN.
ESTILO RACIONAL	-.0443	-.070	-.728	.4712
ESTILO DEPENDIENTE	.0181	.095	.947	.3500

ESTILO INTUITIVO	.1640	.078	.827	.4138
FACTOR FAMILIAR	.0507	.013	.127	.8997
FACTOR SOCIOECONÓMICO FACD2	.0653	6.8281E-03	.069	.9450
FACTOR ACADÉMICO ESCOLAR	.1430	.055	.568	.5736
FACTOR PLANTEAMIENTO VOCACIONAL 1	.0465	-.068	-.694	.4923
FACTOR PLANTEAMIENTO VOCACIONAL 2	.1293	.069	.707	.4841
FACTOR PSICOEMOCIONAL	.0010	-.027	-.266	.7918
MADU 1 CONOCIMIENTO	.1660	-.025	-.238	.8129
MADU BÚSQUEDA INFORMACIÓN	.2663	.031	.281	.7800
MADU AUTOCONFIANZA	.4153**	.361	3.795	.0005
MADU CERTEZA	.3890	0.12	.093	.9264
MADU EFICACIA EN ESTUDIO	.1302	0.48	.771	.6403
ALERTA	.0214	.063	.613	.5439
APT1: RAZON DEDUCTIVO	-.4267	-.164	-1.520	.1373
APT2: APT COGNOSCITIVO	.0203	.080	.821	.4170
APT3: APT ESPACIAL	-.3535**	-.286	-2.995	.0049
APT4: CAPAC NUMÉRICA	-.5094	-.138	-1.229	.2272
APT5: APT VERBAL	-.4688	-.081	-.642	.5241
APT6: APT GENERAL	.2686	.090	.899	.3744
PREF1: CIENCIAS EXACTAS	-.1400	7.446E-03	.073	.9421
PREF2: CIENC. HUMANAS	.3979	-.025	-.204	.8391
PREF3: TECNICO-CIENTÍFICAS	-.6920**	-.607	-6.331	.0000
PREF4: ARTÍSTICAS	.3686	.137	1.345	.1870
PREF5: MUSICALES	-.1022	-.104	-1.105	.2764
PREF6: GEOGRAFÍA E HISTORIA	-.1416	-.068	-.669	.5077
PREF7: LITERARIO-FILOLÓGICAS	.6162	.197	1.629	.1119
REF8: ECONÓMICO-EMPRESARIALES	-.4720	-.135	-1.294	.2038
PREF9: INFORMÁTICAS	-.2112	.057	.950	.5856
PREF10: EDUCATIVAS	.5063	.0752	.620	.5388
PREF11: MEDICO-ASISTENCIALES	.4710	.057	.497	.6220
PREF12: PÚBLICAS Y DE RELACIÓN	-.1846	-.065	-.602	.5124
PREF13: RIESGO Y ACCIÓN	-.5165	-.203	-1.837	.0744

R²= .671 F= 25.231 P(F)< .0000

CAPITULO 10.- discusión de los
resultados

CAPÍTULO 10

CAPÍTULO 10. Discusión de resultados.

- 10.1. Discusión de los resultados obtenidos del análisis descriptivo.....
- 10. 1. A. Diferencias en función del sexo
 - 10.1. B. Diferencias en función del sexo
 - 10.1. C. Diferencias en función de las cualidades e intereses vocacionales
 - 10.1. D. Diferencias en función de los motivos de elección
 - 10.1. E. Diferencias en función de las preferencias profesionales
 - 10.1. F Diferencias en función de las perspectivas o la elección vocacional
 - 10.1. G. Diferencias en función de la decisión vocacional
 - 10.1. H. Diferencias en función de la especialidad o currículo escolar
 - 10.1. I. Diferencias en función de las características académicas.
 - 10.1. J. Diferencias en función del nivel académico familiar
 - 10.1. L. Diferencias en función del nivel económico familiar
 - 10.1. M. Diferencias en función del tamaño familiar
 - 10.1. N. Diferencias en función de la residencia familiar
 - 10.1. O. Diferencias en función del entorno social
 - 10.1. P. Diferencias en función de la lengua social habitual.

10.2. Discusión de los resultados por objetivos.

- 10.2.1. Objetivo 1. Medida de las preferencias vocacionales.....
- 10.2.2. Objetivo 2. Indicadores de la Conducta Vocacional.....
- 10.2.3. Objetivo 3. Estabilidad de las preferencias y motivos.....
- 10.2.4. Objetivo 4. Papel de las preferencias en la elección profesional.
- 10.2.5. Objetivo 5. Establecer el valor de predicción de los determinantes de cara a las preferencias en la elección vocacional.

10.1. Discusión de resultados del análisis descriptivo

Empezaremos detallando los resultados extraídos del análisis descriptivo.

A. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

El aspecto más llamativo del estudio es sin duda, la marcada diferenciación del alumnado en especialidades en función del sexo.

Que la práctica totalidad de los sujetos que están realizando la especialidad de Peluquería y Estética, pertenezcan al sexo femenino, mientras que el alumnado del grupo técnico sean todos del sexo masculino, confirma lo apuntado por Cepero (1997), *“las chicas eligen ramas típicamente femeninas, ligadas al sector servicios: Peluquería y Estética, mientras que los chicos prefieren otras relacionadas al sector industrial, Electrónica y Metal”*, y lo escrito por Villanueva y Sorribes (1995) *“las adolescentes todavía realizan una elección “tradicional” en sus estudios y profesiones, optando en mayor proporción que los adolescentes por un tipo de enseñanza más general y menos técnica”*. Al igual que exponen Grañeras y cols., (1998) cuando afirman que la causa de las inclinaciones del alumnado de secundaria hay que buscarlas en las asociaciones estereotípicas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos. Monje y Hernández (2004) redundan en el tema al apuntar que persisten en el alumnado determinados estereotipos por los que se da un carácter masculino o femenino a la realización de ciertas profesiones, al igual que Sánchez (2009).

En la Formación Profesional, se comprueba que las alumnas prefieren ramas tradicionalmente femeninas, como: Sanitaria, Administrativa, Peluquería y Estética, y los alumnos, industriales como: Automoción, Electricidad y Electrónica, Metal. Concentrándose en las opciones tecnológicas, los alumnos y en las artístico-literarias y de servicios, las alumnas. Como apuntan Molina y Zuriarraín (1994), Berroeta, (1994); Mosteiro y Méndez, (1998) y Manzano (2004), las ramas de Metal y Electricidad-Electrónica son elegidas por los alumnos en un 99,63% y un 99,15% respectivamente; mientras que las alumnas sobrepasan el 90% de las elecciones de Peluquería y Estética. Datos semejantes aporta el informe sobre la juventud gallega (2002) en metal no hay mujeres matriculadas, en electricidad 1 por 749 chicos, mientras que en Peluquería y Estética hay 11 chicos y 267 chicas. El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Mespyd) manifiesta que de las 29.929 matriculas del actual curso 2008-09 del ciclo de grado medio de Electricidad y Electrónica, existe un gran desequilibrio en

cuanto al porcentaje de sexos, hay tan solo un 4,3% de mujeres frente al 95,7% de hombres (Hermosín, 2008).

También el INE, 1987/88 y Torbay y García (1995) presentan datos sobre la representación femenina en la universidad y los distintos campos a los que se encaminan, obteniendo como Barra (2002), que estas dirigen sus vidas hacia aspectos humanitarios como las relaciones interpersonales, la ayuda social y el campo sanitario, representando el 60,8% del alumnado universitario de la rama de C. de la salud y tan solo el 15,8% de Ingeniería y Tecnología. En el Informe sobre la juventud gallega (2002) aparecen matriculados en Ciencias de la Salud un 76,13 % de chicas y un 23,87 de chicos y en Tecnología un 32,27 chicas por un 67,73 chicos. Hermosín (2008) apunta que las mujeres son mayoría en las carreras sociales, de humanidades y sanitarias.

Castro (1998); Grañeras y cols. (1999); Ávila y Rocabert (2001); Lameiras (2004); Hermosín (2008); Marques (2008); Díaz (2009) y Sánchez (2009). Cuesta (2004), indican que las titulaciones de las áreas de CC. Sociales y Humanas, tanto en las de grado medio como en superior, son cursadas mayoritariamente por mujeres (78,95%), frente a las tradicionalmente de “varones” como son Física, Veterinaria; algunas Ingenierías (Caminos, Industrial) que siguen estando cursadas en un alto porcentaje por varones. Ya en el sector laboral el INE, (1990) presenta en su Encuesta de Población activa, que existe una concentración mayoritaria de la mujer en actividades de servicios: educación, cultura, sanidad. La Consejería de familia (2003) en su informe sobre las mujeres de trabajo de Galicia destaca que en el sector servicios aumento el empleo femenino desde 1997 al 2003 del 29% al 55%. Gil (2004) encontró en su población de estudio, mujeres adultas de Sevilla que demandaban trabajo en ámbitos como: sanidad y servicios y afirma que la mano de obra femenina se concentra en el empleo sumergido y en concreto en el sector servicios donde desempeñan ocupaciones no cualificadas. Comprobamos por tanto, un comportamiento social típico, ya que los sexos siguen el patrón tradicional. En general se comprueba que existen dos Sexos / géneros, es decir, dos sexos biológicos que representan dos modelos sociales diferentes, lo que provoca tanto una educación como una socialización diferencial que a su vez los refuerza. García-Vega, Fdez y Rico (2005) en su estudio con la población joven asturiana demuestra que siguen existiendo en la actualidad una importante tipificación sexual. Renau y Ortega (2009) comprueban en los datos del Ministerio de Innovación y Ciencia 2005/2006 las mujeres no superan el 30% de la matrícula de las Ingenierías, mientras que en las titulaciones sanitarias los varones no superan el 20%.

Constatándose una clara postura diferencial en función de la variable sexo y una división sexual en las opciones educativas del alumnado donde aparecen perfiles de

chicos que responden al estereotipo social que se le otorga (López-Zafra, y López Sáez, 2001; Rivas, 2002; Monje y Hernández, 2004; García-Vega, Fdez y Rico, 2005 y Renau y Ortega, 2009). Las mujeres se inclinan hacia profesiones en las que dominan las relaciones sociales y humanitarias, sobretudo al campo asistencial, sanitario y áreas artísticas, es decir, enseñanza, bioterapia, literaria, teórico-humanística, psicopedagógica, donde transfieren el rol de madre / esposa, del hogar al mundo laboral. Estas profesiones además suelen tener poca demanda social, estar alejadas del poder, y muchas veces están mal remuneradas (Grañeras y cols., 1999; Carabaña, 1996; Gil, 2004 y Suárez, 2004). De todos modos existen numerosos trabajos que demuestran la estrecha relación entre la vocación o formación profesional y el sexo de la persona. En este sentido se habla de la vinculación de la mujer con las profesiones relacionadas con la educación, la atención de enfermos por su “*rol de ayuda, asistencia y cuidado*” (Barra, 2002), y las más técnicas con los varones. Según Renau y Ortega (2009) a las mujeres se las predisponen a dedicarse a la atención y al servicio de los demás, considerando que las carreras técnicas quedan fuera de este perfil. El Informe de la Juventud gallega (2003) expone que en sanitaria existe un 76,13% de mujeres y en Tecnología un 67.73% de hombres.

En la toma de decisiones vocacionales influyen distintas variables, entre las que se encuentran algunas mediatizadas por la variable género, como valores, autoconcepto, presiones sociales, expectativas, como escriben Villanueva y Sorribes, (1995); Ávila y Rocabert, (2001); Duque, (2002); Camps, (2004) y Sánchez, (2009). Gómez y cols., (2000) exponen la variable género como una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior. Castro (1998) comenta la dinámica de “*distribución*” de la juventud en las diferentes “*Familias Profesionales*” evidentemente contribuyen otros aspectos tal como es el eterno condicionante del género. El hecho de asumir los estereotipos de género en las carreras técnicas o el papel de las mujeres como madre frena en ocasiones las motivaciones profesionales (Lameiras, 2004).

La elección Académico / Profesional y las aspiraciones académicas de los adolescentes parecen estar condicionadas de forma importante por los estereotipos de género existentes en nuestra sociedad, lo cual es un reflejo de construcciones sociales que definen lo que es masculino y lo que es femenino. Avalado por diferentes investigadores: Torbay y García, (1995); Villanueva y Sorribes, (1995); Mosteiro, (1997); Cepero, (1997, 1998, 2003); Castro, (1998, 2001); Mosteiro y Méndez, (1998); Oliva y Parra, (2001); Rivas, (2002); Camps, (2004); García-Vega, Fdez y Rico, (2005); Parra, (2006); García, (2007); Vázquez, (2007); Hermosín (2008); Díaz (2009); Renau y

Ortega (2009) y Sánchez (2009). También están condicionadas por el rol social y por la interacción moldeadora del entorno (Deaño, 2001).

En nuestro caso la asociación sexo-especialidad es tan intensa que de hecho, es indiferenciable el efecto del sexo y de la especialidad. Como apuntan López-Zafra y López-Sáez (2001); Rivas (2002) y García-Vega, Fdez y Rico (2005) siguen apareciendo perfiles de chicos y chicas que responden al estereotipo social que se les otorga. Demostrando la permanencia de estereotipos (Rodríguez y Lameiras, 2002; Adán, 2003; y Manzano, 2004). Las preferencias profesionales que se mantienen estables y evidencian un sesgo por sexo son debidas, entre otros, a la diferente socialización que recibe el sexo femenino. Provocando desiguales elecciones académicas y profesionales (Echeverría, 2001). Los chicos y las chicas siguen optando, mayoritariamente, por carreras que se significan con su sexo. Las chicas monopolizan enfermería y todas las ramas de Educación (72%); y los chicos las enseñanzas técnicas cortas y largas (más de un 80%) (Elejebeitía, 1995; Atienza y cols., 2002; Adán, 2003; Oliva, 2004; Parra, 2006; Vázquez, 2007; Hermostín, 2008; Marques, 2008; Renau y Ortega, 2009 y Sánchez, 2009). Jiménez y Royo (1993) comprueban que en las chicas se da un predominio de carreras de ciclo corto y relacionadas con el trato humano ya sea clínico, docente o de relaciones públicas. Los chicos en cambio optan por especialidades de ciclo largo, de mayor nivel de exigencia académica, de más status y relacionadas con la investigación, gestión y creatividad. Evidenciando que hay carreras marcadamente femeninas y otras decididamente masculinas dentro de las primeras están ATS, Psicología, Pedagogía, Filología, Turismo, Trabajo Social y Magisterio y en las segundas INEF; ETS, Ingenierías, Física, Informática.

El Servicio Gallego de Igualdad (2003) presenta que el 82,5% del alumnado masculino eligieron una orientación masculina y el 67,5% de las alumnas elegía profesiones típicamente femeninas. Como sucede en otros ámbitos, la elección profesional es el resultado de las desigualdades de género vividas a lo largo del proceso de socialización (Sebastián y cols., 1999). Desigualdades que no están inscritas en la naturaleza y que son construidas y elaboradas, mediante este prolongado proceso. Es en función del contexto, de los roles o interacciones, lo que hace que una persona se sienta más o menos femenina o masculina en una situación concreta. Según Martín y cols. (2002) las mujeres luchan frecuentemente entre sus propias expectativas de autorrealización y aquellas otras transmitidas por la sociedad y ligadas al sexo (rol de género), mientras que los hombres no tienen estas dicotomías. Hoy por hoy, en la inmensa mayoría de los casos la responsabilidad del cuidado de los hijos recae sobre la madre. Las mujeres con altos cargos necesitan más reuniones, viajes y recortan su carrera profesional para atender a los hijos. Los hombres, en cambio, confían en que sus

niños están bien atendidos por las madres (Cuenca, 2006). La realidad es que las mujeres firman menos contratos indefinidos, reciben retribuciones más bajas y solo representan la tercera parte de los puestos directivos. Sin embargo el índice de matriculación universitaria asciende al 53 % (en Galicia al 57,1%) y los porcentajes de población activa con titulación superior son similares.

Existe una clara diferencia sexual que se muestra con diferencias significativas, definiendo un sesgo tanto por especialidad como por sexo; así, las opciones vocacionales se producen en un contexto determinado, y ligado a este, con una proyección hacia ese mismo campo vocacional, que marca a su vez las siguientes opciones del sujeto a corto, a medio y a largo plazo. Entre ambos grupos existen diferencias significativas tanto en las autopercepciones expresadas como en los campos de intereses y en las elecciones postsecundarias (siendo en esta elección donde se pone de manifiesto significativamente la influencia del género, como dice Grañeras en 1998), ya que al dirigirse y ubicarse, el alumnado, en una rama y especialidad determinada, en la que se suponen preparados (Autopercepción vocacional) o creen tener mayores expectativas de éxito como apuntan Martín del Buey y cols., (2008), los campos de interés se centran en los directamente relacionados con dichas ramas, marcando las elecciones a posteriori, ya que elegirán opciones adecuadas e interrelacionadas con las mismas. Lo que indica que existe consistencia entre la opción de FP y los estudios universitarios, la opción previa de FP condiciona los estudios o las carreras universitarias posteriores, por esta razón el grupo estético selecciona Escuelas Universitarias como Enfermería, Fisioterapia, Educación Infantil y Logopedia, mientras que el grupo de los técnicos elegirían las Ingenierías Técnicas Industriales. Constatándose, así, una división sexual en las opciones educativas confirmado por numerosos autores a distintos niveles: Torbay y García, (1995); Villanueva y Sorribes, (1995); Mosteiro, (1997); Mosteiro y Méndez, (1998); Castro, (1998); Cepero, (1997, 1998, 2001, 2002, 2003); Grañeras y cols., (1999); Gómez y cols., (2000); Duque, (2002); Manzano, (2004) ; Parra, (2006); García, (2007); Vázquez, (2007); Hermosín (2008); Díaz (2009); Renau y Ortega (2009) y Sánchez (2009). Esta división sexual indicaría diferencias en el proceso de socialización del alumnado, que Bertz y Hackett, (1981); Mosteiro y Méndez, (1998); Sebastián y cols., (1999); Ávila y, Rocabert, (2001); y Adán, (2003) comentan que están producidas por distintos accesos y exposiciones a las diversas fuentes de información en los contextos de vida donde habitualmente la persona desarrolla sus habilidades y con las personas con las que cotidianamente se relaciona (Deaño, 2001), podemos afirmar que las mujeres experimentan diferencias a lo largo del proceso de socialización con respecto al varón que implicarían:


Las diferentes ocupaciones en las que se produce dicha socialización

en el caso de las chicas en numerosas ocasiones son el cuidado, la sensibilidad, la sumisión-pasividad. Según Renau y Ortega (2009) a las mujeres se las predisponen a dedicarse a la atención y al servicio de los demás (Martín y cols., 2002; Barra, 2002; SGI, 2003; Caballero, 2004; Sadurni y cols., 2004; Callejón, 2007; Sánchez, 2009). El comportamiento humano depende del tipo de acciones concretas del sujeto y de la situación específica en la que se desarrollan los acontecimientos (Bandura, 1992). En definitiva, la Autopercepción de las personas cambia según los dominios y contextos en los que se desenvuelven, estando muy relacionados con los roles que realizan en su vida cotidiana (Spence, 1984; Ortiz y Valencia, 1998; Echevarría y González, 1999 y Caballero, 2004). Esto refuerza la idea de la influencia del contexto público o privado sobre el esquema de género. Así, la mujer incorpora los elementos de masculinidad valorados por la sociedad aunque se presentan cambios ya que se está modificando la división tradicional de los roles afectando más a las mujeres, lo que hará comprender sus identidades desde nuevos patrones (Williams y cols., 1995). Martínez y Paterna (2001) ponen de manifiesto que en las madres con empleo, los modelos atribucionales tradicionales están cambiando y por tanto también sus esquemas de género. Aunque según Marín y cols., (2002) las mujeres trabajadoras perciben con mayor frecuencia las tensiones del rol familiar y laboral indiferenciados, de forma que tendrían una percepción mezclada del desempeño de los mismos. Lo que coincide con Gutek y cols., (1988) quienes afirman que las mujeres perciben las demandas de rol de forma “paralela” mientras que los hombres lo hacen de forma “secuencial”.

En la campaña de Ministerio de Asuntos Sociales de Sensibilización para que los hombres compartan las tareas del hogar: “Está claro, sabes limpiar, ¿por qué no lo haces en casa?” dirigida a varones entre 30 y 60 años en los medios de comunicación ponía de manifiesto, según Figar, (2003), que el 50,2% de los varones cuyas parejas trabajan comparten la responsabilidad de las tareas domésticas; y un 40% de las mujeres que trabajan, realizan mayoritariamente solas la práctica totalidad de las tareas del hogar, excepto las reparaciones domésticas que realizan los varones en solitario. Concluye el informe, que las mujeres, en un 35%, llevan solas el niño al colegio, y un 32,4%, en pareja. Siendo el tiempo medio diario que el hombre español invierte en las tareas del hogar 44 minutos. Todas las mujeres dedican tiempo a las tareas domesticas, solo el 40% de los hombres lo hace y durante menos tiempo que el sexo femenino.


Teniendo en cuenta lo anterior, saquemos conclusiones cuando leemos que “las mujeres dedican 3 horas y 58 minutos de su tiempo a las labores de la casa” (Faro de Vigo 24-2-2002) extraído del estudio realizado por la Secretaria de Asuntos Sociales. Según el informe “La mujer en cifras, 2001” editado por el Instituto de la Mujer, la mujer le dedico 13 minutos menos al “trabajo de casa” que en 1996. Los hombres ayudan, pero la mayoría de las tareas siguen recayendo en ellas, la mujer sigue siendo “el pilar” de la casa. SGI (2003) la realización de las principales tareas domesticas-familiares presenta porcentajes de realización muy elevadas entre las mujeres. Sabiendo además que el 40 % de mujeres trabajaban fuera de casa en 1999. Esto Crea toda una serie de problemas psicolaborales (García de León, 1999). Entre otros se siguen manteniendo unas relaciones asimétricas en los niveles de decisión familiar (Luengo y Luzón, 2001)

Solo 664.500 hombres comparten los trabajos del hogar sobretodo los treintañeros que lo asumen como hecho lógico y natural. Así, desde 1995 han aumentado en 7 minutos más el tiempo que dedican al hogar, siendo su mueble preferido el sofá, su electrodoméstico el mando a distancia, sobre todo si la tele emite fútbol (AASS, 2002). Aunque van asumiendo más responsabilidades en el hogar, sobretodo en pequeños aspectos como la ayuda en la custodia de los hijos, pequeñas responsabilidades domesticas (Luengo y Luzón, 2001). Lo que induce a realizar una investigación de corte cualitativo como apuntan Camps (1998) y García de León (1999) en los aspectos de la “Democracia en la vida privada” o domestica (“o la reina de la casa”), que afecta profundamente a la vida pública de las mujeres.

 **La realización de diferentes actividades:** domesticas, de cuidado,... en las mujeres, que como indican Maccoby y Jacklin, (1974); Sherman, (1976); Marín, (2002) y SGI, (2003) le permiten el desarrollo de competencias y éxito en las mismas. La Voz de Galicia en su edición del 13 de mayo del 2002, reflejando datos de UGT y CC.OO, denunciaba la concentración de mujeres en sectores feminizados de salarios bajos (limpieza, sector textil,...). El funcionamiento de las personas depende más de lo que hace realmente que de lo que es capaz de hacer Deaño (2001). Cuesta (2004) constata que las tareas domesticas y cargas familiares recaen las mujeres en una proporción que se calcula entre el 90 y el 70%, este es uno de los muchos datos que imposibilitan hoy por hoy a la igualdad y al reparto de tareas. El 20% de las parejas defienden el modelo clásico donde la mujer se dedica exclusivamente al hogar (Informe sobre la igualdad, 2005). Cuesta (2006) según datos del INE, expone la evidencia que la mitad de los hombres en activo delegan la crianza de los niños


en sus esposas. Otro dato de interés es que mientras que en el entorno profesional el hombre no se cuestiona si duerme fuera ni tiene cargo de conciencia por desatender a su familia una mujer que trabaje mucho casi tiene que justificarse (Barceló, 2004).

Según Molina y Zuriarraín, (1994) y Marín, (2002) hace unos años la mujer que se dedicaba al trabajo en el hogar poseía un reconocimiento que hoy no tiene. Actualmente una mujer que solo es madre es una Maruja. Pero estas Marujas son el soporte de la sanidad, nutrición, educación, atención de los enfermos, cuidado de ancianos. Para botón un dato, el 88% del cuidado de la salud se realiza en familia solo el 12 % recae sobre la atención sanitaria y los médicos

 Los **modelos a imitar**: la observación de la conducta de otras personas (Experiencia vicaria), que proporciona información sobre los modelos de rol y sobre las ocupaciones más propias para mujeres y hombres, definiendo cuales son las opciones educativas aceptables y asequibles para ambos (Freud 1988; Eccles, 1989; Jaime, y Sau, 1996; Cepero, 1997; Rojo y Bonilla, 1999, Carrasco, 2004; Sadurni y cols., 2004; Callejón, 2007). Teniendo en cuenta, además, como apunta Bandura (1982), que la mayor parte del aprendizaje se realiza de forma vicaria. Existe una falta de modelos femeninos en los campos tecnológico-científicos; las mujeres representan: el 2% de los líderes / directivos en España y el 3% en la Unión Europea. Vázquez (2003) y Mandacén, (2004) según los datos del INE del 2003 apuntan que las mujeres representan también el 26% de los empresarios, el 34% del profesorado y el 80% del trabajo a tiempo parcial. La composición del Tribunal Supremo, está integrado por 83 hombres y 3 mujeres, esta situación provoca la aparición de sesgos y estereotipos que consideran a los varones y a las mujeres preparados para distintos campos (Gimeno y Rocabert, 1998).

La falta de modelos femeninos también se produce en los libros de texto (Cepero, 1995, 1997), en los cuentos (Cosmopolitan, 2005), en las películas, en videojuegos, etc. Los roles de género son bastante estereotipados y, en general, se produce una imitación de los modelos dominantes (Gómez Zapiain, 1997). Rojo y Bonilla (1999) explican que las chicas se ven como adultas en situaciones profesionales y vitales que les gustan y les satisface, realizando una identificación gratificante con los patrones adultos. Basándose en esta identificación entre otros la elección profesional.

Autoras como Bohan (1995) y Winkler, Magaña y Wolf (2001) argumentan que las personas logran posiciones de prestigio por variadas razones, muchas de las cuales tiene más que ver con factores políticos, tradiciones profesionales y valores sociales que con el merito o excelencia de su trabajo. Así justifican la ausencia, por ejemplo de las mujeres en la historia de la Psicología, ya que sus destacadas contribuciones en investigación no las convierten en protagonistas reconocidas. Otras autoras como Rodrigo y García de León (1999), Perlas (2003) hablan de “las olvidadas y silenciadas” al referirse a mujeres superconocidas, que son sesgadas y/o contrarrestadas por las connotaciones del genero (las historiadoras); pues son discriminadas aun perteneciendo a la elite. Debido a la segregación vertical que acentúa las dificultades para acceder a puestos de trabajo bien remunerados y de mayor responsabilidad en la escala jerárquica. Según datos del INE (2001) del total de 15.000 directivos, 5.000 son mujeres (el 37%, aproximadamente) sobre todo en sectores como el comercio y la hostelería.

 **La no existencia de modelos**, explica que determinados colectivos (mujeres y deficientes varios) se centren especialmente en carreras denominadas “tradicionales”. Hay que partir del supuesto que “solo interesa lo que se conoce”. El interés se aprende en interacción con el ambiente fundamentalmente. Según datos aparecidos en la revista “Mujer de Hoy”, solo el 25% de los personajes que aparecen en los libros de texto de secundaria son femeninos realizando actividades de madre, artista, sacerdotisa y diosa. Según Cosmopolitan (2005) La facultad de Bellas Artes de Granada revela la persistencia de clichés sexistas en los cuentos, al analizar las imágenes de 300 libros dirigidos a niños de hasta 8 años se han dado cuenta de que en ellos las niñas siempre llevan vestidos y lazos; las mamás se ocupan del hogar y los papás de trabajar. Y Amnistía Internacional denuncia que los videojuegos fomentan la violencia sexista, porque en ellos se presenta a las mujeres como seres pasivos y objetos de agresión.


En el *tipo de elección* se contemplan tanto los estudios universitarios concretos (titulación) que realizan, como la salida laboral a la que aspiran, en ambos casos tienen en cuenta la característica de la tradicionalidad o no por sexo y para personas con déficit de la elección realizada.

Apuntan Herrera y cols., (1999) que el mayor rendimiento se obtiene en mujeres, aportando como explicación que las mujeres rinden más a nivel global porque muchas eligen carreras de letras y de ciclo largo donde los promedios son

más altos, en tanto que los hombres eligen preferentemente carreras de ciencias y de ciclo corto (Ingenierías), donde las notas son más bajas en general. En el informe “*El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*” Comas y Granado (2002) en el cual se consideraron variables externas al sistema educativo; los chicos fracasan más que las chicas en la escuela en general, tanto obligatoria como en la FP, las chicas por su parte estudian el triple que ellos, siendo más disciplinadas en el aula y obteniendo mejores resultados académicos en todas las etapas de la enseñanza obligatoria. Lo que influye en el mercado de trabajo por lo que las personas de entre 16 y 19 años que más trabajan son los varones, debido a su mayor fracaso y abandono escolar.

Por lo anterior se hace preciso plantear programas de asesoramiento vocacionales que amplíen las opciones vocacionales a las típicamente tradicionales escogidas por los diferentes colectivos. Teniendo en cuenta que la elección de las opciones vocacionales tradicionales, muchas veces está relacionada con la “huida o evitación” de aquellas otras profesiones (Ávila y Rocabert, 2001) ya que en el caso de las mujeres el desarrollo vocacional no es diferente simplemente es más complejo (Rocabert, 1999) por la forma en que actúan los determinantes sobre ellas (Rivas, 1995).


De ahí la necesidad de presentar modelos a los que poder observar e imitar, que representen opciones no tradicionales. Una esperanza se abre en el resultado del análisis de expectativas profesionales practicada por el Servicio Gallego de Igualdad (2003), donde nos muestra que el 17,5% del alumnado masculino escogen opciones mayoritariamente femeninas y un 32,5% de las chicas traspasan las barreras tradicionales de género aunque los chicos siguen prefiriendo ocupaciones con componentes de riesgo y dimensión directiva, mientras que las chicas se inclinan por aquellas que incorporan por elementos de sensibilidad y solidaridad.


 La **excitabilidad emocional**: las mujeres poseen unos niveles de ansiedad más elevados que los hombres (Núñez Pérez, 1999 y Rodríguez y Lameiras, 2001), este aumento de ansiedad provoca un descenso de las expectativas de autoeficacia, por lo tanto padecerán problemas de tensión y agitación como apunta Bandura, (1982). Caballero (2004) y Manzano, (2004) destacan que la mujer presenta características más emotivas que el varón. Núñez Pérez (1999) apunta que las chicas, poseen mayor motivación y ansiedad siendo más pesimistas y dudando más de sí mismas. Rodríguez y Lameiras (2002)

encuentran diferencias significativas a favor de las chicas en tres factores del BIB FIVE en concreto: Extroversión, Neuroticismo y Responsabilidad.


A su vez, José, González y Martorell (2001) encuentran, en el estudio realizado a 421 niños / as entre 10 – 18 años de diferentes centros públicos de Valencia, que las chicas puntúan más en Empatía, Respeto y Ansiedad, desarrollando una mayor Empatía y poseyendo un autoconcepto negativo más alto; Mientras que los chicos son más impulsivos y poseen una mayor autoestima. Utilizan, para su explicación, dos tipos de hipótesis, una biológica y otra social:

- La Biológica: Dice que, existe una base genética para la Empatía más desarrollada en las mujeres. (Hoffman, 1977; Zahn – waxler, Robison y Emde, 1992).
- La Social: Se basa en los distintos roles sociales aprendidos por niños / niñas durante el proceso de socialización y que predispondrá a las niñas a una mayor conducta prosocial. (Gilligan, 1982; Eagly y Crowley, 1986 y Hoy, 1994).

 **Eficacia personal:** las mujeres reciben menos apoyo y estímulos que los hombres tanto para realizar una carrera como para tener éxito, teniendo en cuenta que el estímulos y la persuasión verbal aumenta las expectativas de autoeficacia saquemos conclusiones, sobre todo, “*si de ello deriva la satisfacción, y no solo laboral*” (García Sedeño, 2003), “*que da sentido y significado a nuestras acciones, movilizand o nuestra conducta*” (Valle y cols., 2002). Manzano, (2004) apunta que el hombre es más resolutivo. Carrero y cols., (2002) y Martín del Buey y cols., (2008) consideran que la imagen de sí mismo está influyendo en la efectividad percibida. De la Torre y Godoy (2002) opinan que la atribución del éxito o del fracaso a causas controlables por la persona (el propio esfuerzo o eficacia) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento. Sabiendo que las atribuciones causales, influyen ampliamente sobre el comportamiento de las personas ha sido comprobado empíricamente y de forma repetida en otros estudios.

 Las **percepciones de eficacia:** se desarrollan de modos diferentes en ambos sexos, debido a sus diferentes experiencias de socialización que dan lugar a diferencias (Gimeno y cols., 1998; Carrero y cols., 2002 y Sadurni y cols., 2004). Como apunta Fernández y cols., (2003), “la autoeficacia suficiente es imprescindible para percibirse a sí mismo capaz de...”. Bandura (1987; 2000)

relata que, un rendimiento óptimo no sólo requiere el contar con las capacidades suficientes, sino que, además, precisa de la creencia y el convencimiento personal de disponer de la capacidad suficiente para utilizarlas. La Autopercepción estereotipada del rendimiento puede dirigir la motivación para aprender y desarrollarse. Los resultados aportados por Williams y Lillibridge (1990), Bentz (1987), San Juan y cols., (2000) y Carrero y cols., (2002) demuestran que las valoraciones autopercibidas en ciertas tareas congruentes con estereotipos de eficacia pueden ser utilizadas como fuentes de motivación, dado que impulsan a desarrollar sentimientos de seguridad y autoestima, conformando visiones más positivas en el autoconcepto personal. Estos juicios son una buena herramienta para predecir y explicar los resultados conductuales (Landeró, y González, 2003 y Álvarez y Villamarín, 2004). Estos pensamientos positivos sobre uno mismo favorecen el desarrollo de interacciones personales más efectivas, una mayor influencia en las comunicaciones con los otros y mayor facilidad en el logro de metas y objetivos (Derlega y Berg, 1987 y Carrero y cols., 2002). Carrión (2005) y Cuenca (2006) señala los hombres confían en que sus niños están bien atendidos por las madres. Como apunta Fernández y cols. (2003), *“la autoeficacia suficiente es imprescindible para percibirse así mismo capaz de...”*. Pompa y cols. (2003); Álvarez y Villamarín (2004) y Martín del Buey y cols., (2008) creen que la autoeficacia determina el esfuerzo y la persistencia que las personas invierten en las actividades elegidas, influyendo en la consecución de sus objetivos.

 **La escuela.** Es responsable de la reproducción efectiva de todos los principios de visión y división fundamentales (Bourdieu, 2000), complementa la tarea socializadora de la familia e intenta garantizar el desarrollo de las capacidades que sirven para la toda la vida (eficacia, autonomía y apertura) (Señares, 2002) presentando diversos componentes que provocan diferente socialización (Castillo y cols., 2003), como son:

✘ *El profesorado* (Löchel, 1983; Garrido, 1986; Cepero, 1997; Echevarría, 2001; STEG, 2002; Aja, 2003; Rivas, 1999, 2003; Fonseca y Corospo, 2004; Lauretti, 2004; Moreno, 2007; Sánchez, 2009), por el modelo que proporciona y el currículum, tanto manifiesto como oculto; sus expresiones, lenguaje y actitudes (Echeverría, 2001) y por el motivo de logro (Probabilidad esperada de éxito del alumnado) que posibilita el desarrollo hacia el logro y eleva el rendimiento. El profesorado es agente de primer orden a la hora de modificar y crear pautas de conducta y actitudes. Y estas

actitudes van a regir en las interrelaciones entre compañeros y compañeras de estudios, que sobretodo en la adolescencia, es uno de los elementos, más influyentes a la hora de preparar proyectar de vida y profesionales (STEG, 2002). Ya que posee una doble función: sufridor de la interiorización de valores, creencias y normas y responsable del proceso educativo y de la superación de las diferencias. Es un agente social que condicionado por la sociedad transmite sus valores y postulados en su práctica diaria.

- ✘ *El material utilizado* (Sau Sánchez, 1986; Cantón Mayo, 1987; Cepero, 1995, 1997; López Valero, 1992; Bernstein, 1998; Bordieu, 2000; Ávila y Rocabert, 2001; Cosmopolitan, 2005), por medio de los libros, material didáctico, textos escolares, cuentos y láminas o gráficos.
- ✘ *El espacio escolar y su distribución* (Phoshans y Wolfe, 1974; Giroux y Pena, 1990; Dapía y Cepero, 1996; Cepero, 1997, 2003), por la posición que escogen las mujeres tanto en las aulas como en los espacios abiertos (comedor, patios escolares, gimnasios, etc.). Las relaciones en las aulas y en el centro refuerzan los estereotipos sociales.

Tendremos muy en cuenta que las situaciones de elección se van gestando a lo largo de las etapas escolares, alcanzando una manifestación clara al finalizar la educación secundaria. Debemos tener en cuenta que no existe la neutralidad y el modelo de la institución escolar es el primero que tiene que cambiar si queremos generar cambios (STEG, 2002)


- La **familia**, Martín y cols., (2003) enuncia que los padres son los primeros maestros en el reto de la educación de sus hijos. Desde la influencia que realiza sobre su prole por el modelo que proporciona (Beauvoir, 1972; Freud, 1988; Alonso, y Román, 1999; Cepero, 1997, 1998, 2000c, 2001, 2002, 2003; Cepero y Tellado, 2000b; Proyecto Hombre, 2000; González, 2003; Rivas, 20003, 2007; Caballero, 2004; Martínez y Pérez, 2004; Díaz, 2009; Sánchez, 2009) hasta las presiones que ejercen sobre ella (Holland, 1963; Villanueva y Sorribes, 1995; Cepero, 1997); y teniendo en cuenta que es el entorno de socialización y aprendizaje por excelencia ya que transmite valores, forma hábitos, estilos de vida y comportamiento, siendo los padres los principales modelos de conducta hasta la adolescencia (Burunat, 2004; Carrasco,

2004, y Sadurni y cols., 2004). Alonso y Ramón (2005) muestran la importancia del estilo educativo familiar. Enseñan con su ejemplo y los hijos aprenden por imitación (Proyecto Hombre, 2000). Martín y cols. (2003) expone que los padres son los primeros maestros en el reto de la educación de sus hijos.

Alonso y García (1999) y Carrasco (2004) consideran la familia como el principal agente socializador y soporte de apoyo para los miembros que la componen y especialmente para los hijos, destacando la intencionalidad educativa de las distintas practicas educativas familiares en la cotidianeidad de las relaciones interactivas entre padres e hijos. Alonso y Román (2005) están convencidos de la influencia de las figuras de crianza en la imagen que el niño percibe de si mismo (autopercepción), encontrando estos autores correlaciones entre el estilo educativo familiar y al autoestima de los hijos. Burunat, (2004) y Sadurni y cols., (2004), insisten en el papel clave que juega la familia en la regulación de la mente en cuanto a la activación motivacional y emocional de la conducta de sus hijos. El efecto del ambiente familiar según González-Pienda y cols., (1999) se ejerce a través de su influencia sobre las variables personales de autoconcepto, atribución causal. García-Linares y cols., (2002) indican que los hijos que se sienten más aceptados por sus padres, son los que logran mejores puntuaciones y que el afecto de los padres constituye una condición importante para la instauración de comportamientos adecuados en la prole y un nivel optimo de autoestima.

Cohler y Altergott (1995); Duque (2002); Lopata (1995); Parsons y cols., (1978) y Phillipson (1997) en sus teorías sobre los roles familiares dejan claro que los padres poseen diferentes roles (el padre, instrumental y la madre, expresivo), que coincide con los sectores: económico-social y doméstico-afectivo, respectivamente. Arribas (1982) plantea la especialización de las áreas de actividad de la pareja. Desde la visión contextual-educativa que de la familia proponen Hortelano y Pascual (1997) ésta se muestra como un entorno creador, contextual y dinámico de interacciones continuas o “sistémico”; que contiene los determinantes-condicionantes e historias vividas por cada miembro y sus mutuas influencias. En este ambiente, la persona se va definiendo como un “Self (el sí mismo en sí y parte de un todo)” donde se gesta la personalidad biopsicosocial del niño. Boudieu (2000) expone que la familia o unidad doméstica junto con la escuela, la iglesia y el Estado son las instancias desde las que se ejercen, de manera indiscutible y más visible, la perpetuación de las relaciones de fuerza material y simbólica.

Del mismo modo y dada la influencia e importancia de la familia en el desarrollo vocacional de la juventud es imprescindible la participación de la misma en programas de asesoramiento para mejorar la toma de decisiones vocacionales racionales e independientes, que todo proceso de asesoramiento vocacional debe contemplar como último objetivo (Ávila y Rocabert, 2001).

 **La influencia de diversos valores.** Camps (2004) expone que el espectro de valores de la mujer es más amplio que el de los hombres. Clemente (1999); Cohler y Altergott (1995); Duque (2002) y Rodríguez y Lameiras, (2002), exponen que los hombres poseen una significativa influencia por aspectos de ámbito económico y laboral, mientras que las mujeres la poseen por el ámbito emocional y afectivo. A su vez, Gil (1999); Porcel y cols., (2002) escriben que a los hombres les importa más el salario y a las mujeres, el prestigio. (Resultado similar presenta Molero y Morales, 1995; Martínez, Gimeno y Rocabert, 1998, Cepero, 1999, Díaz 2003). Además perdura el paternalismo donde, algunos empresarios ven en el hombre el cabeza de familia que tiene que mantener al hogar, aunque un 60% de mujeres sustentan sus hogares aportando la mitad de los ingresos por no hablar de toda la casuística: madres solteras, separadas, divorciadas, madres cabezas de familia por el paro masculino (Glamour, 2004). En muchos casos, aun siendo los sueldos base iguales, los hombres llegan a ganar hasta un 30% más que las mujeres debido a los pluses voluntarios (pluses, primas y demás complementos que se otorgan voluntariamente por el empresario) y en la mayoría de los casos los hombres son los beneficiarios de los mismos. Cosmopolitan (2005) confirma que el salario medio de la mujer en España es un 34,7% inferior al del hombre. El informe sobre la igualdad (2005) expone que partiendo de la misma preparación y puesto similar las mujeres gana un 15% menos que los hombres.

Las mujeres han demostrado capacidad de liderazgo en los puestos públicos. Sin embargo, la socialización desigual y devaluada, y los estereotipos negativos que difunden los medios de comunicación, han frenado su acceso y refuerzan la tendencia a que la toma de decisiones en política siga siendo una tarea preferentemente masculina (Vázquez, 2003), quizás debido también a lo que expone Victoria Prego (2000) en muchas mujeres aún en la actualidad prima lo personal sobre lo profesional. Esta autora, lo expone muy claro al escribir que las mujeres no han abandonado su código vital: *Para la mayoría de las mujeres, la vida, nuestra vida es tan importante o más que nuestro trabajo*. Y por vida se entiende nuestra propia persona, el mundo de nuestros afectos y nuestros amores (familia, parejas, amistades, prole, amantes). Las mujeres españolas están

dispuestas a esforzarse por mantener las riendas de dos mundos: trabajo y vida personal. Pero hay muy pocas que estén dispuestas a renunciar a su vida y al mundo, por ocupar un despacho más grande. Es decir, tenemos interés por lo público pero pasión por lo privado. Apuntado ya en el prólogo del mismo libro por Laura Freixas, las pretensiones de las mujeres es ganarlo bien y trabajar poco, para tener tiempo para su ocio sea familia, etc. parece que su fin no es tanto llegar a lo más alto y no parar de trabajar, sino trabajar para vivir y no vivir para trabajar como si le ocurre a muchos hombres. Para ellas, según STEG, (2002) y Marques (2008) en sus proyectos vitales, el amor, la afectividad y las relaciones personales aparecen por delante de otros objetivos. Lo que concuerda con Candela y cols., (2002) y SGI (2003) cuando expresan que las mujeres deciden dedicar más tiempo a casa, no queriendo incorporarse a los puestos de dirección. El trabajo no se presenta como lo más importante en la vida y se identifica más con el concepto de trabajo relacionado con la ayuda a los demás. Consideran importante armonizar la vida personal, laboral y familiar. Carrión (2005) expone que las mujeres que apuestan por su profesión están solteras, las 8 ministras tiene 5 hijos y los 8 ministros españoles tienen 22.

Asimismo, el orientarse hacia carreras bien remuneradas como hacen la mayoría de los hombres o que les influya más este aspecto extrínseco (la remuneración económica) es debido al género social que refuerza la imagen del varón responsable de la economía familiar (Elejebeitía, 1995, Serrano y cols., 1999) es como afirma García Sedeño (2002) una visión de la formación dirigida hacia el resultado como un medio para conseguir una meta, quizás sería más beneficioso a nivel bienestar y equilibrio interior una forma más abierta de contemplar la formación como experiencia y lo que se aprende de dicha experiencia. (Marinoff, 2000).

Jayne (1999) expone que en la adolescencia, hasta los 18 años, se consume la plena Asunción de los correspondientes roles adultos, aceptando sus ventajas y restricciones, redefiniendo el género: Molina y Zuriarraín (1994) confirman que en la adolescencia se tiene ya interiorizada toda la estructura conceptual y de valores. Que según SGI (2003) comienza a producirse entre los 8 y los 11 años donde empiezan a separarse los grupos en función del sexo. Los jóvenes observan claramente como se abren diferentes expectativas para ellos en función de su género, si tenemos en cuenta que en esta edad se realiza la elección profesional podemos entender el porqué de ciertas preferencias influidas por el género. Porque aunque ellas admitan que todos podemos hacer de todo siguen prefiriendo trabajos y profesiones típicos femeninas relacionadas

siempre con el papel tradicional de la mujer y ellos optan por profesiones que están dentro de una óptica masculina.

El estudio de Jayme (1999) sobre 300 estudiantes de Psicología de 2º ciclo muestra como las mujeres se definen como afectuosas, sensibles a las necesidades de los demás, comprensivas, deseosas de consolar a quien se siente lastimado, cariñosas, tiernas, dulces y les gustan los niños (Oliva y Parra, 2001 y Manzano, 2004), reconociéndose más inseguras, indecisas, dependientes e influenciables.

Los hombres, por su parte, se identifican más con ser seguros de sí mismos, hábiles para dirigir, dispuestos a arriesgarse, independientes, autosuficientes, competitivos, atléticos, racionales, de personalidad fuerte, reconociéndose más individualistas, materialistas, rudos y fríos. Como apunta Caballero (2004) los rasgos que definen los estereotipos masculinos son: la estabilidad emocional, el autocontrol, el dominio, la agresividad, la autoafirmación, racionalidad, valentía, eficacia, entre otras. Persisten distintos estereotipos que insisten en la diferente “VOCACION” entre hombre y mujeres, marcando la continuidad de los roles tradicionales de género como los que asignan como características femeninas: la sensibilidad, la creatividad, el carácter meticuloso, la vocación doméstica y la solidaridad, y como características masculinas: la agresividad y la competitividad. Estos tópicos tienen más fuerza entre las chicas y aumentan con la edad del alumnado. SGI (2003).

Según Molina y Zuriarraín (1994) y Jayme (1999), la identificación con el modelo femenino por parte de las chicas supone asumir una orientación hacia las personas y la capacidad asistencial llevándolas a ocupar un espacio privado, oculto, donde desarrollar el mundo de la subjetividad, las emociones y los sentimientos, buscando por ello modelos de mujeres adultas, opinión que es compartida por Lopata, (1995); Phillipson (1997) y Duque (2002). Se mantienen, en la actualidad, las esferas del mundo social por lo que, en el rol de madre, a la mujer le corresponde la esfera reproductiva o privada y en el rol de amistad, se orientan hacia la persona y lo afectivo por medio de compañía, del apoyo y de la asistencia, mientras que los hombres se orientan más hacia la actividad y las experiencias compartidas. Quizás la solución sea integrarse en el modelo femenino sin renunciar al rol asignado socialmente como mujer (Ferrer, 1994)

Estamos asistiendo a la creación de un nuevo campo científico **los estudios de género**, como apunta García de León (1999) ya que constatamos la existencia de diferencias que marcan diferencialmente a las personas. Habría que analizar científicamente la construcción social de las diferencias sociosexuales. Comprobando una ingente producción bibliográfica sobre las mujeres desde 1991 y la entrada de estos estudios de Género en España y en la universidad, logrando su reconocimiento académico. Este campo aportara conocimientos que permiten mejorar las condiciones de vida, material y cultural. Permitiendo a las personas reconocerse como sujetos con autonomía, libres e iguales; miembros de una sociedad más respetuosa e integradora.

En definitiva, todo parte de las imágenes que provienen del mundo exterior, de los distintos agentes socializadores (escuela, sociedad, familia, iguales, los medios de comunicación ...) El Servicio Gallego de Igualdad (2003) plantea que la comunicación tanto oculta como manifiesta se plantea dos esferas diferentes: una para el sexo femenino (reina de la casa) y otra para el sexo masculino (rey de calle), configurando diferencias en la capacidad de liderazgo, en los valores (personales y profesionales), en las expectativas, preferencias, elecciones y opciones vocacionales.

En líneas generales podríamos hablar de barreras percibidas por las mujeres a la hora de la orientación profesional-vocacional que se clasifican, según Gimeno y Rocabert (1998) en externas e internas. Dentro de las barreras externas se encontrarían la carencia de modelos femeninos en ocupaciones o estudios no tradicionales (Mandacén, 2004), influencia de personas significativas para escoger opciones tradicionales (Sadurni y cols., 2004), el miedo al fracaso y la sobrecarga de roles y conflictos multirol a la hora de compaginar carrera y familia. Entre las internas, señalaríamos la baja autoconfianza y autoestima que suelen tener mucha importancia con relación a las tareas escolares que afecta a la forma de enfrentarse a las distintas materias por ejemplo las matemáticas importantes en los campos científico-tecnológicos.

Broc (2000) en un estudio realizado al alumnado de 4º de ESO demuestra la necesidad de intervención en determinantes como la dimensión interno / externo y en qué medida se atribuye el éxito o fracaso a factores internos y a la propia regulación de su aprendizaje o por el contrario a factores externos, de azar o suerte. Intenta, también reducir la discrepancia entre las dimensiones de competencia / importancia (principal variable predictora) encontrando formas de incrementar la aprobación de los “otros significativos” proporcionando apoyo de

agentes familiares o sociales de los cuales, los adolescentes pueden obtener una visión más positiva.

Si la socialización es una manifestación de la aculturación e incorporación eficaz a una determinada sociedad (Rivas, 1995) y la conducta vocacional es la forma activa de socialización consistente en el conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza con relación al mundo profesional en que pretende incardinarse activamente o en el que ya está instalado (Rivas, 2002), esta conducta vocacional como proceso de socialización va a tener implicaciones y consecuencias sociales, ya que si no se resuelve satisfactoriamente dificultará la incorporación a la sociedad de la persona. Si nuestra identidad se basa, en gran medida, en el trabajo que realizamos y si el trabajo es un factor de socialización por excelencia (Argyle, 1972; Álvaro, 1992; Rivas, 1995; 2003 y Briñol y cols., 2004) consideremos la decisión de una persona que debe tomar una elección vocacional sabiendo que ésta marcará y condicionará su socialización en general. Y ahora pensemos en los números clausus, expedientes académicos, y demás indicadores (familia, ingresos económicos, etc.). Esto nos aporta una visión de la importancia que posee este tema y su investigación, tanto de ayuda al alumnado como a asesores, orientadores, profesorado, familia y sociedad en general, que en definitiva repercutirá en conseguir una sociedad más satisfecha y feliz.

Un mayor autoconocimiento de los procesos de socialización estimulara en el alumnado, el desarrollo de sus propias capacidades y la asunción de actitudes y valores que configuren su autonomía e identidad (Echeverría, 2001).

En esta situación, hemos decidido forzar mas la homogeneidad, eliminando el único varón de la cohorte estética, quedándonos con dos cohortes claramente diferenciadas: 24 varones de la rama técnica y 40 mujeres de la rama estética.

Todos los análisis que siguen se harán para estos grupos, así definidos.

B. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD.

La media de edad se sitúa en los 21 años, cuando lo normal si han tenido una trayectoria correcta seria tener entre 18 y 19 años. Esto se debe a las repeticiones de curso producidas y al alumnado que accede a FP 2, desde el BUP, COU o/y Selectividad. Nos encontramos que el grupo que más Bachilleres poseen, tal como se le denominan, es el estético con 56,25%, mientras que el técnico posee el 35%. Es reseñable que forman más del 50% del total del grupo estético.

En cuanto al alumnado de mayor edad, resulta el que menos estudia, debido seguramente a que acumulan en su trayectoria escolar repeticiones y más años escolares a sus espaldas, por lo tanto, dicho alumnado es el que tiene menos probabilidades de asistir a la Universidad. Debido a la importancia del autoconcepto del estudiante a la hora de su elección vocacional, como destacan Sorribes y Villanueva, (1995); García Sedeño, (2003); Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., (2005) y Martín del Buey y cols., (2008), el sujeto que repite y suspende reiteradamente, puede que no posea un buen concepto de si mismo, de sus capacidades, de sus emociones, de sus rendimientos académicos debido a los diferentes componentes de la motivación de valor (razones y metas), de expectativas (autopercepciones y creencias), y afectivo (reacciones emocionales) (Valle y cols., 2002), por lo que ni podrá llevar a cabo una elección vocacional madura ni su futura decisión se acerca a su propia imagen, llevando incluso al abandono escolar.

C. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS CUALIDADES (AUTOPERCEPCIÓN VOCACIONAL) E INTERESES VOCACIONALES (PREFERENCIAS SUBJETIVAS DE ELECCIÓN DE LAS PERSONAS)

Dosil y Fernández Eire (2001) adaptaron el Self-Directed Search, (SDS, Forma regular, edición 1994), de Holland por ser considerado uno de los grandes tests vocacionales junto con el Strong SII; (Harmon y cols., 1994) y el Kuder (Kuder, 1960). Siendo el propósito de esta investigación poder establecer en que medida la estructura de intereses vocacionales de los adolescentes gallegos se acomoda a los seis tipos de personalidad-intereses defendido por Holland y si las interpretaciones asociadas al SDS pueden ser utilizadas validamente en nuestra cultura y especialmente en la practica orientadora. Esta adaptación a la población adolescente Gallega se denomina BE-98 (Busca Encamiñada 98). Demostraron que la población adolescente gallega manifiesta una estructura de intereses ocupacionales que tiende al modelo Hexagonal de Holland resulta ser semejante a otras culturas.

Entre los perfiles, el más diferenciado es el de las *mujeres* (**Código SAI**) frente a los *hombres* (**Código IRE**) tanto en el caso de adolescentes americanos como gallegos. En el **tipo Realista** ®, más relacionado con sujetos de la opción ciencias, puntúan en mayor medida los hombres, siendo las mujeres las que mas puntúan en el **tipo Social** (S) Las mujeres presentan un **perfil SIA** optando en primer lugar por el Social (38%), seguido del investigador (23%) y artístico (20%). En el caso de los hombres presentan **un perfil IRE** optando en primer lugar por el Investigador (29%) seguido de los tipos Realista y Emprendedor (21 y 20% respectivamente). Se evidencia una afinidad entre

tipos y opciones académicas: ciencias, letras; Los *tipos Realista e Investigador* se decantan por ciencias; *lo Artístico y Social* por letras y mixtas. Lo cual argumenta lo escrito anteriormente sobre la diferenciación sexual en la elección vocacional.

Torbay y García (1995) y Grañeras y cols., (1998, 1999) consideran que el proceso de toma de decisión vocacional / profesional esta sujeto a elementos diferenciadores, demostrando que la elección vocacional/profesional en la juventud depende de su sexo. Como comprobamos, el grupo estético que provienen de especialidades típicamente femeninas sigue optando por estudios típicos femeninos como a lo artístico, lo educativo y lo sanitario, bien sea, por la identificación con los modelos femeninos y masculinos que se presentan a la infancia constantemente, como apunta Freud (1988) y así, al no existir modelos estimulantes que les exijan: autonomía, independencia y responsabilidad que imitar y con los que identificarse, excepto los habituales: hogar, maternidad, que son además, los que predominan en las figuras femeninas más próximas, se identifican con estas, sin conseguir entonces, alcanzar las mismas oportunidades sociales, culturales, laborales y económicas que los hombres, o lo que es igual, una formación integral e igualitaria de la persona; ya que lo que hace es transferir el rol de esposa / madre, es decir, el rol típico de la mujer del hogar al mundo laboral, por lo que siguen educando, cuidando, asistiendo, ayudando,... (Barra, 2002; Oliva, 2004; Monje y Hernández, 2004; Hermosín, 2008 y Sánchez, 2009). Observemos las estadísticas de Enfermeras, Médicas, Maestras, Psicólogas, Filólogas...

Berroeta, (1994); Villanueva y Sorribes, (1995); Grañeras y cols., (1999); Fuentes, (2003); Guinart, (2003); Camps, (2004) y Sebastián, Peris, Glez y Hiebert (2004); Marques, (2008); Díaz, (2009); Renau y Ortega, (2009) y Sánchez, (2009), comprueban que las mujeres se inclinan hacia profesiones de relaciones sociales y humanitarias, como magisterio, Psicología, pedagogía, psicopedagogía, educación y trabajo social, medicina, enfermería, administración etc. pertenecientes a los grupos vocacionales: Artístico, Psicopedagógica y Bioterápico, del SAV-90 (sistema de Asesoramiento Vocacional).

Los campos académicos-profesionales que más le interesan y que están más dispuestas a realizar serían los relacionados con las cualidades Psicopedagógicas y las Ciencias Naturales, siendo las cualidades e intereses un indicador influyente a la hora de las preferencias y la elección universitaria. Además los sujetos del grupo estético que toman como opción postsecundaria la diplomatura de Enfermería son los que tienen más claro seguir estudiando debido a que parte de este alumnado viene a realizar esta especialidad de FP con la intención de alcanzar la media para poder entrar en esta diplomatura, bien porque no la consiguió por la vía de Bachillerato, COU y Selectividad

o por no enfrentarse a este camino que considera más duro y largo, con el incentivo de tomar un itinerario académico más fácil, a la vez que consigue un título que le cualifica para incorporarse al mundo laboral directamente, en caso de no poder entrar a la diplomatura que desean.

Se demuestra, que los sujetos de este grupo que poseen intereses en Ciencias Naturales están más dispuestos a seguir estudios universitarios cotejando este hecho con lo que dicen Coscojuela y cols. (1992) cuando destacan la inclinación de las chicas, en un alto porcentaje, por el Bachillerato de Ciencias.

El grupo técnico se decanta por los grupos Económico–Social: Derecho, Empresas, grupo de las Ciencias Naturales: Biología, Químicas, y por último por el grupo Tecnológico: Ingenierías; sobretodo, es por este grupo Tecnológico y sus Ingenierías, por el que presenta más intereses y cualidades. Lógicamente por ser una de las salidas educativas mayoritaria que posee cara a la Universidad esta especialidad de FP, por el prestigio que poseen dichas titulaciones social y económicamente, y por que dichas titulaciones están directamente relacionadas con los estudios que esta cursando este alumnado, es decir, con dicha especialidad, seguido del económico-social y por último el de Ciencias Naturales.

La parte del alumnado de este grupo que quiere ir a la universidad expresa claramente querer realizar una carrera Técnica. Autores como Villanueva y Sorribes (1995); Grañeras y cols. (1999) y Sebastián, Peris, Glez y Hiebert (2004), comprueban que los hombres se inclinan hacia profesiones tecnológicas y económicas, porque poseen mayor demanda laboral y prestigio social (Carabaña, 1996), mayores remuneraciones y grandes oportunidades de progreso, ya que el paradigma científico-tecnológico esta en alza, y por lo tanto en constante movimiento. Lo que nos acerca a Dipboye y Anderson (1959), al decir que tanto el salario como el progreso son dos rasgos que ocupan un lugar relevante en la escala de valoración masculina.

Molero y Morales (1995), tras los resultados de su investigación, afirman que: *“el género afecta a la importancia que se otorga al prestigio y al servicio social, Los hombres dan más importancia que las mujeres al valor del prestigio social, mientras que estas atribuyen mas importancia al servicio social”*. Díaz (2003) y Marques (2008) exponen que las adolescentes eligen una profesión como instrumento de realización personal, y no solo como medio de subsistencia. También Martínez, Gimeno y Rocabert (1998) concluyen que *“el reconocimiento social es un valor masculino, junto con ganar mucho dinero”*. Corroborando a Castro (1998) que dice, tanto en las opciones

biomédicas como técnicas existe un aumento de personas sin familias con tradición de estudios superiores universitarios.

D. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN

Dentro de los motivos que determinan las elecciones postsecundarias cara a la universidad, aparecen que el grupo técnico valora las perspectivas de buenos salarios y de empleo seguidas de salir de casa, gusto por la profesión, SIG (2003), que concuerda con sus cualidades, y por último la facilidad de la misma, León y Gambará (2005). Como sabemos este grupo coincide con el grupo del sexo masculino en que prima el salario y las posibilidades de ascenso y tener éxito social y poder, como afirman Dipboye y Anderson (1959) y León y Gambará (2005). Sin embargo, entre los motivos de las chicas se apuntan el que tenga salida en el mercado laboral, les guste y sea accesible económicamente (SIG, 2003; Cepero, 1997, 2003). Mareño (1998); Vence, Palomares y Sánchez (2000) y Lameiras (2004) expone que en las preferencias vocacionales y la elección de estudios postobligatorios se pone de manifiesto el género como determinante en los motivos de elección.

D.1. MOTIVO PRINCIPAL

El motivo principal en el grupo técnico es encontrar un trabajo y ganar un buen salario demostrando que a los hombres el encontrar trabajo al acabar sus estudios y ganar un buen salario es fundamental, sobretodo en la sociedad actual en la que todavía el hombre es quien mayoritariamente sigue trabajando fuera de casa, y, por tanto, necesita tener un buen sueldo para mantener a la familia y la economía del hogar (Fernández Poncela, 2000). Europa Press (2003) señala que los hombres se encargan del salario familiar que incluye el mantenimiento de su hogar. O por que a los hombres se les pide que sean más independientes y resolutivos, asignándole una mayor importancia a la autonomía (Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

Martínez, Gimeno y Rocabert (1998) afirman que el hombre señala como valor principal “*ganar mucho dinero*” lo que le permitirá tener cubiertas sus expectativas de rol social, según las cuales debe encargarse de mantener la familia económicamente. Esta tendencia disminuye al entrar la mujer en el sector laboral, no solo para ayudar a la economía familiar sino ya, en muchos casos, a mantenerla debido al paro, situaciones de separaciones y divorcios, solterías, etc. La economía familiar depende cada vez más de la mujer (Sánchez, 2004).

Entre los motivos principales, por los cuales se encauzan las preferencias y se realiza la elección postsecundaria, en ambos grupos aparece mayoritariamente, el gusto

por la profesión y las perspectivas de buen salario y empleo. Estos dos motivos concentran la mayoría del grupo técnico, en el caso del grupo estético, es importante el detalle que dicha elección tiene que estar acorde con las cualidades que poseen, reafirmando la postura de las mujeres, en cuanto a la madurez para la decisión vocacional, tanto en el factor de certeza (equivaldría a la dimensión de asertividad personal, pero referida a la conducta vocacional tomando como referencia los éxitos o logros obtenidos hasta el momento, como por ejemplo: asignaturas cursadas, rendimiento académico alcanzado y el bajo nivel de dudas suscitadas por opciones diferentes) como de eficacia en el estudio (que indicaría el grado de adecuación de las técnicas de trabajo individual y estrategias de aprendizaje, de acuerdo con las exigencias que van a plantear los nuevos estudios universitarios) y de autoconfianza (seguridad en la toma de decisiones vocacionales en base a la información que el sujeto posee sobre sus opciones) como los define Rivas y cols. (1990), donde consiguen una puntuación mayor. Según Fuente y Justicia (2001) las alumnas presentan mejores niveles de motivación académica en general, sobretodo en las etapas anteriores al acceso a la universidad, estando más motivadas para activar regular y mantener una conducta de estudio. González-Pienda y Núñez (2001) y Martín del Buey y cols., (2008) creen que el tipo de motivación que predomina en el sujeto viene determinada entre otros por su autoconcepto, las metas de aprendizaje y las expectativas de logro. Nos aventuramos a escribir que si relacionamos rendimiento académico (notas medias) con especialidad cursada (directamente relacionada con sus pretendidos estudios posteriores campo Sanitario/Bioterápico), comprobamos que su itinerario formativo esta claro y bien encauzado, sus preferencias presentan un cristalino futuro universitario y una seguridad en su elección postsecundaria, prefijada anteriormente.

El grupo estético, en cuanto a las preferencias a la hora de realizar su elección, necesita un triángulo de motivos que incluye tres factores: Gusto por, cualidades hacia, y certeza y eficacia en; (Cepero, 2003) Quizás como apuntan Álvarez y Villamarín (2004) y Pompa y cols. (2003) por que la Autoeficacia determina el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas. Huerta y Matamala (1994) añaden que se necesita paciencia, tenacidad, inteligencia y confianza. Mientras que el grupo técnico se basa fundamentalmente en perspectivas de empleo y buen salario a corto plazo, y gusto por la profesión (como dicen Dipboye y Anderson, 1959).

Concluyendo, Schuler (1975); Hofstede (1980); Bigoness (1988); Torbay y García (1995); García Sedeño (2003) y Marques (2008) afirman que las chicas están mas preocupadas por su satisfacción y realización personal, aspiran, en general, estar bien consigo mismas ya que para ellas el trabajo es un instrumento de realización personal y no solo un medio de subsistencia (Díaz, 2003). Mientras que la trascendencia

del dinero en los chicos es la característica más reseñable en los que influye la remuneración económica, como apuntan Martínez y cols. (1998): “*los hombres eligen valores extrínsecos, tales como ganar mucho dinero y ser reconocido socialmente e influir*”; para las chicas carecen absolutamente de interés, a la hora de elegir una carrera, los beneficios económicos como apuntan Castellano y cols. (1995), al afirmar que el motivo principal que lleva a las mujeres a elegir una carrera es la posibilidad que esta tiene de poder ser útiles a la sociedad. Otros motivos apuntados para concretar la elección vocacional en las mujeres son el factor afectivo, la identificación con la profesión parece ser menos importante que para los hombres.

Concretamente en el grupo técnico los sujetos que desean seguir estudiando, son aquellos a los que menos les importa salir de casa, para desarrollar sus estudios, bien porque tiene los medios económicos o por que son más independientes. No olvidemos que este grupo posee los mayores ingresos económicos, una media entre 781,31 € y 961,61 € (25%), seguido de 1.322,22 € y 1502,53 € mas de 2404,04 € (20.8% respectivamente). Existen diferencias significativas en cuanto a la decisión interna dentro del grupo, de estudiar o trabajar.

En cuanto al grupo estético, el determinante influyente es que los estudios a realizar estén en concordancia con sus cualidades. Siendo la idea: *si esta de acuerdo con mis cualidades (se ajusta a mi persona, Holland, 1978; Súper, 1988 y Rivas, 2003), yo estaré más capacitado (Expectativa de Autoeficacia) y tendré más aptitudes para afrontar dichos estudios, con mas probabilidad de éxito (Autopercepción de Éxito)*. Ruiz y cols. (2003); Carbonero y Merino (2004); Fabián (2004) y Martín del buey y cols., (2008) consideran que la autoeficacia predice la conducta, ya que son las creencias acerca de la capacidad un importante predictor de las intenciones y acciones de las personas frente a las diversas situaciones. Siendo un elemento fundamental (Álvarez y Villamarín, 2004) pues explica la cantidad de esfuerzo y perseverancia que la persona muestra frente a las dificultades. Dosil y Fernández Eire (2001) al igual que Holland (1997) están convencidos que la elección vocacional es una manifestación conductual que refleja la motivación, el conocimiento, la personalidad y las aptitudes de una persona. Bandura (1991, 1999) y Rivas (2003) expone que los juicios que una persona realiza sobre su propia capacidad son una buena herramienta para predecir y explicar sus resultados conductuales. Sintiendo más satisfacción personalmente con el trabajo que a posteriori tendrán que realizar. Torbay y García, (1995) y Díaz (2003) demuestran que las chicas están más preocupadas por su satisfacción personal y, sus expectativas son una profesión de exigencia y dedicación intelectual y física moderada. Elejabeitia, (1995), expone estudian carreras que cuya consecución y desarrollo profesional no suponga una entrega total de su tiempo, Cepero (2001, 2003) y Marques

(2008) también constatan este hecho, las mujeres seleccionan trabajos que les permitan compaginar su vida laboral y privada, según Marques (2008) las mujeres valoran muchísimo la calidad de vida, el clima social y pasar el tiempo libre junto a los suyos. SGI (2003) resalta la importancia de las cuestiones relacionadas con la armonización de la vida personal, familiar y laboral para las mujeres del ámbito rural; Entre sus motivos principales que tenga salida en el mercado laboral, les guste y sea accesible económicamente.

E. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS APTITUDES BÁSICAS

Al hablar de aptitudes es conveniente tener en cuenta, como apunta Rivas (1990) que estamos comparando a sujetos autoseleccionados por otros factores que desconocemos, pero que realizan una selección como el sistema escolar, que a este nivel, ha actuado ya con fuerza sobre este alumnado en íntima y excesiva covariación con otras variables socioeconómicas y culturales.

Podemos afirmar que hoy por hoy las aptitudes sólo permiten diferenciar entre grandes y diferentes grupos vocacionales, no se puede hablar de perfiles aptitudinales diferenciales para los distintos estudios universitarios, esta corroborado por Rivas y Ardit (1985); Pla (1985); Ardit (1988) y Jayme y Sau (1996). Los chicos puntúan alto en Aptitud espacial que es un aspecto del funcionamiento intelectual muy influido por la práctica, sería tanto la visualización espacial bidimensional con figuras como el manejo de espacios y figuras tridimensionales en el espacio. En esta aptitud suelen puntuar alto los grupos Tecnológicos, en el que esta incluido este grupo técnico, entre sus tareas esta la realización de planos, figuras, tanto en papel como en realidad, mientras que el grupo estético no realiza estas actividades; ocurre lo mismo con la Capacidad Numérica, cuyas puntuaciones suelen ser moderadas en los grupos tecnológicos.

Los que puntúan más en aptitudes, tanto general como específica (Razonamiento Inductivo) tienen más capacidades según la medida del test, por lo tanto consideran más probable su marcha hacia la universidad, y creyendo estar más capacitados y tener más posibilidades de superar esta nueva vía educativa.

Como Martín del Buey y cols., (2008) consideramos que tener alta la expectativa de éxito y el autoconcepto académico influye poderosamente en poseer una personalidad eficaz para la formación. Queda patente, que el nivel académico influye Rocabert (1999) y Cepero (2003) en contra de lo que Rivas (1990, 1995, 1997) expone, creyendo que las aptitudes no están directamente relacionadas con el rendimiento académico posterior. En el caso de la puntuación en Razonamiento Inductivo, un valor

alto indica un aspecto intelectual muy positivo para los estudios superiores, considerándose como una de las mejores variables predictoras aptitudinales, y un valioso determinante del potencial aptitudinal de los sujetos (Rivas y cols., 1990).

Son numerosos los estudios que señalan que los hombres y las mujeres se diferencian en las aptitudes que poseen. Casi todos van en la línea de señalar que las mujeres son superiores a los hombres en las habilidades verbales y, por el contrario, los hombres lo son en habilidades matemáticas y espaciales. Muñoz, Ríos de Deus y Casas (2004) indican que las mujeres poseen medias más altas en autoconcepto académico y en el área verbal y Marques (2008) destaca también que las mujeres son también las que más leen. Rivas (1976, 2003); Castaño (1983) y Descals (2000) apuntan que los factores que mejor correlacionan con el éxito académico son el razonamiento y el factor verbal. Gimeno y Rocabert (1997) obtienen que los hombres son superiores significativamente a las mujeres en los siguientes factores: Razonamiento Inductivo, Aptitudes Espaciales y Capacidad Numérica. Gimeno, Rocabert y Martínez, (1998) observan diferencias significativas en los factores Razonamiento Inductivo y Capacidades Numéricas, apareciendo en ambos casos mayores niveles aptitudinales en los hombres, concluyendo que el mayor número de diferencias significativas en las aptitudes se da especialmente en las numéricas; Maccoby y Jacklin (1974) constatan en su estudio que los hombres obtenían puntuaciones más altas en razonamiento matemático y habilidades de visualización espacial. Además de estos autores, otros han detectado diferencias de género que favorecen a los varones para lo “matemático” como son: Maccoby y Jacklin, (1974); Hilton y Berglund, (1974); Wise, (1985); Marsh, (1989); Stkaalvick, (1990); Ewers y Wood, (1992); Cabanach, (1994) y Mendiri y cols, (1996).

Autores como Maccoby y Jacklin (1974); Gimeno, Rocabert y Martínez (1998); Rocabert (1999) y Ávila y, Rocabert (2001) afirman que las diferencias aptitudinales que existen entre hombres y mujeres, y que afectan a la toma de decisiones, no aparecen hasta la adolescencia dado que en un principio las mujeres y los hombres son bastante semejantes, y atribuyen estas diferencias, cuando aparecen diferencias aptitudinales, al proceso de socialización y de educación recibida, ya que a lo largo de este proceso se habrían interiorizado las características apropiadas al rol de género y a las expectativas culturales que se tenían para cada género. Lo que comparten Villanueva y Sorribes (1995) al concluir que parece existir una tipificación sexual del conocimiento ya desde la edad preadolescente y que esta significación no está justificada por los datos objetivos derivados de sus aptitudes intelectuales.

F. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS PREFERENCIAS PROFESIONALES

Como comprobamos siguen los criterios antes expuestos sobre el sesgo tanto por especialidad como por sexo (Cepero, 2003); cada grupo se inclina hacia áreas directamente relacionadas con sus estudios actuales y su campo de acción, además de los tradicionalmente otorgados a su sexo, ya que el funcionamiento de la persona depende más de lo que hace realmente que de lo que es capaz de hacer (Deaño, 2001).

El tanto por ciento del grupo estético que deciden seguir estudiando, eligen mayoritariamente las siguientes titulaciones: Enfermería, Fisioterapia y Magisterio. Mientras que las titulaciones más demandadas por el grupo técnico son: Ingeniería Técnica Industrial, Informática de Gestión y Arquitectura Técnica. El alumnado que quiere estudiar Enfermería, Magisterio, Trabajo y Educación Social es el que tiene mas clara la opción universitaria, que coincide con el grupo estético y corresponde con la mayoría de bachilleres. Al compararse ambos grupos, se puede señalar que las chicas (grupo estético) poseen niveles de autoeficacia en relación con los requerimientos educativos y las exigencias laborales más estables. De ahí, sus elevadas expectativas ante determinadas carreras y profesiones, ya que la Autopercepción está muy relacionada con los roles en su vida cotidiana (Ortiz, y Valencia, 1998; y Echevarría, y González, 1999; Adán, 2003; Álvarez y Villamarín, 2004 y Camps, 2004), por lo que se inclinan siempre hacia estudios o profesiones típicamente femeninas como: magisterio, enfermería y trabajo social (Hackett y Betz, 1981; Mosteiro y cols, 1998; y Barra, 2002; Quiles, 2003; Sánchez-Queija y Oliva, 2003; Hermosín, 2008; Díaz, 2009 y Sánchez, 2009). De este modo, las creencias o expectativas que el alumnado tiene sobre su capacidad o habilidad para realizar con éxito una determinada carrera y/o el ejercicio profesional exitoso de la misma, afecta a la conducta vocacional, podríamos decir de manera definitiva (Valle y cols., 2002), ya que no olvidemos el modelo ESA de la conducta humana donde la autoeficacia suficiente es un elemento básico (Fernández y cols., 2003) y a Bandura, (1990, 1991, 2000); Landero, (2003); Carbonero y Merino (2004); Fabián (2004) y Martín del Buey y cols., (2008) al afirmar que los juicios que una persona realiza sobre su propia capacidad son una buena herramienta para predecir y explicar sus resultados conductuales.

G. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS PERSPECTIVAS O ELECCIÓN VOCACIONAL

Es conveniente destacar que la probabilidad de ir a la universidad esta relacionada directamente con la de aprobar o superar el curso.

Si hablamos de la **probabilidad de ir a la universidad**, es decir de continuar y seguir estudios universitarios, diremos que quien ve más posibilidades es el grupo que más espera aprobar, ya que tiene mejores medias por que estudia más horas semanales. Todo esta relacionado y tiene consistencia, por medio de autoesquemas que regulan sus estados actuando como motivadores y guías de la conducta (Valle y cols., 2002 y Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., 2005). A mayor autoconcepto académico, mayor probabilidad de continuar estudios (Muñoz y cols., 2004 y Martín del Buey y cols., 2008)

Los **planes para el próximo curso** de aquellos alumnos que aprueban en septiembre es no seguir estudiando, lo cual se achaca al fracaso escolar educativo sufrido a lo largo de su período escolar.

Dentro de sus planes para el próximo curso, fundamentalmente aparecen dos respuestas mayoritarias: estudiar frente a trabajar. La mayoría seguiría estudiando si aprobara todo en junio, y repetiría curso, si suspendiese.

Como conclusión diremos que el alumnado que aprueba en septiembre, no quiere seguir estudiando, lo cual se achaca al fracaso escolar educativo sufrido a lo largo de su período escolar, pues la persona misma puede influir en sus sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida adquiriendo cierto control en su propia conducta (Valle y cols., 2002). Álvarez y Villamarín, (2004), apuntan que la autoeficacia determina el esfuerzo y la persistencia de las actividades elegidas.

Del total de la muestra que decide seguir estudios universitarios encontramos que aparecen sesgos por sexo dentro de las **elecciones universitarias** demandadas, no solo en el campo al que quieren dirigirse sino también en las titulaciones. Las chicas optan por titulaciones del campo Biosanitario, preferentemente enfermería y fisioterapia, mientras que los chicos se decantan por titulaciones del campo tecnológico, sobre todo, Ingeniería Técnica Industrial.

H. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA DECISIÓN VOCACIONAL

La decisión vocacional, dentro de las estrategias que ponen en juego los sujetos para tomar decisiones se pueden clasificar en lo que Arroba (1977) y Bermejo (2007) definen como “estilos de decisión” que definen como “las formas únicas, propias, que poseen para abordar y responder a las situaciones en que han de seleccionar una opción a la hora de realizar sus elecciones”. Los estilos de decisión han sido objeto de análisis por parte de algunos autores como Arroba (1977); Rivas (1990, 1995, 1998, 2000);

Álvarez Hernández (2001) y Bermejo (2007). Dentro de los **estilos de la decisión vocacional** diremos que los chicos puntúan más alto en el estilo racional, caracterizado por la búsqueda activa de información vocacional para su toma de decisión de forma intencional y lógica, siendo los factores más puntuados, el académico-escolar y la Auto percepción Vocacional respecto al tiempo personal y a las actividades al margen de lo vocacional; de aquí la importancia del ocio y del tiempo libre de lo que uno hace y de lo que es capaz de hacer (Deaño, 2001 y González Maura, 2006), que sirve para ahondar en las relaciones interpersonales, imitar, compartir normas y reglas favoreciendo el respeto y la cooperación entre iguales (Seminario Permanente de Educación para la Igualdad, 2003). Urías (2000) como resultado del informe “Jóvenes españoles 99” donde entrevistaron a 14.000 jóvenes entre 15 y 24 valoran el ocio como algo fundamental en sus vidas. La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, FAD, en su investigación “Jóvenes y estilos de vida” exponen que los jóvenes españoles entre 15 y 24 años dan cada vez más importancia al tiempo de ocio que al trabajo. Cepero (2003) y Díaz, (2003) señalan la importancia de tener un hobby, una afición, ya que una vocación se construye con los estímulos, el trabajo y la experiencia que la persona experimenta durante su ocio y tiempo libre, confirmándola después de haberla ejercitado. Otros autores como Iriarte (2004) también señalan la importancia del ocio, el entretenimiento y el tiempo libre.

Sobre la madurez, las chicas presentan diferencias significativas en autoconfianza en la decisión y certeza mientras que los chicos, en la búsqueda de información y en el conocimiento profesional (conocimiento que el sujeto posee sobre el nivel económico de las profesiones, salidas profesionales, etc.) podríamos afirmar que los chicos, más independientes pero más preocupados en realizar una mayor búsqueda para conseguir información y disponer de un amplio conocimiento vocacional/profesional, son los que tienen mayor probabilidad de ir a la universidad, ya que a ellos se les piden que sean independientes y resolutivos (Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

El **estilo de decisión** evalúa la estrategia o combinación de estrategias que emplea el estudiante para tomar decisiones que le afectan personalmente (Rivas, 1990). En las muestras recogidas por Rivas y cols., (1990), el estilo racional es el que aparece como predominante, siendo según muchos autores el que más favorece la adaptación social y asegura las decisiones efectivas (Buck, 1981; Lunneborg, 1978; Moreland y cols., 1979; Harren, 1979; Álvarez, 2001 y Bermejo, 2007).

El estilo racional se caracteriza por que el sujeto busca activamente información vocacional como base para su toma de decisión, que la efectúa de forma intencional y

deliberadamente lógica. Acepta la responsabilidad de sus decisiones, adoptando una perspectiva a largo plazo sobre las consecuencias de su decisión. Si la información manejada es la adecuada y el planeamiento del problema es correcto, tienen grandes probabilidades de éxito en la elección, al haber contemplado y sopesado muchos aspectos de las alternativas que se asocian al problema.

Aunque debemos tener en cuenta que, la investigación sobre estilos de toma de decisiones, señala que no hay ningún estilo mejor que otro, y que la mayor eficacia se logra cuando el sujeto conoce su estilo y es entrenado, para mejorar su eficacia. Álvarez Hernández (2001) y Bermejo (2007) consideran que en la toma de decisión vocacional, parece más acertada la elección de estilos activos e implicados frente a otros más pasivos y dependientes, ambos se refieren a la asunción de estilos planificadores y racionales.

Los **factores de decisión** hacen referencia a cuestiones que el sujeto considera importantes respecto a sus planes vocacionales y toma de decisiones. Comprobamos que el factor 3 “Académico-escolar” seguido del 5 “Autopercepción Vocacional II” son los más puntuados siendo este último el que recoge ítems referidos al tiempo personal y actividades al margen de lo vocacional.

Aquí merece reseñar la importancia del ocio (Deaño, 2001; Cepero, 2001, 2003; González Maura, 2006) ya que ofrece muchas posibilidades; incluso los intereses en este campo indican intereses profesionales, siendo un elemento a analizar y además sirve de equilibrio a aspectos tensos de la vida y, bien enfocado, tiene un papel enriquecedor para evitar, entre otras, situaciones de riesgo en los jóvenes.

Con respecto a la **madurez para la elección vocacional** diremos que el grupo estético, chicas, presentan diferencias significativas en los ítems tres, “Autoconfianza en la decisión”, y cuatro, “Certeza”, lo que viene a significar que estas:

- Tienen seguridad en la toma de decisiones vocacionales en base a la información que posee sobre sus opciones.

- Poseen asertividad personal respecto a la conducta vocacional, tomando como referente los hechos o logros obtenidos hasta el momento, como por ejemplo, las asignaturas cursadas, el rendimiento académico alcanzado y el bajo nivel de dudas suscitadas por opciones diferentes (Ávila y Rocabert, 2001; Valle y cols., 2002 y Martín del buey y cols., 2008).

El grupo estético, primero, es el que mayores medias posee (notas escolares) presentando un mayor rendimiento académico y, segundo, cursa una especialidad directamente relacionada con lo que quieren realizar a posteriori (campo sanitario o Bioterápico), motivo por el que sus estudios anteriores y actuales van encauzados hacia ese camino pues tienen bastante claro lo que quieren realizar. Por este motivo no es difícil entender que posean seguridad en su elección postsecundaria hacia la que van prefijadas desde hace tiempo.

De la investigación de Ardit (1988) se extrae que, en autoconfianza destacan los grupos Humanístico y Bioterápico sobre los demás, lo que concuerda con lo expuesto anteriormente, siendo estos dos grupos Vocacionales los más demandados por este grupo estético. También Gimeno y Rocabert (1997) demuestra que las mujeres son superiores a los hombres en Autoeficacia, Certeza y Conocimiento Profesional, aunque estas diferencias no son significativas; encontrando sólo diferencias significativas en uno de los factores: Certeza. (Gimeno, Rocabert y Martínez, 1998).

Que existan diferencias significativas en la búsqueda de información y el conocimiento profesional indica que el sujeto realizó y realiza activamente actividades y acciones para adquirir información vocacional, e indaga sobre la participación y esfuerzo personal que ejecuta para documentarse sobre las opciones vocacionales que interesan. (Rivas y cols., 1990). También Gimeno y cols., (1998), señalan que los hombres obtienen puntuaciones superiores a las mujeres en la Búsqueda de información.

I. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD O CURRÍCULO (OPCIÓN ESCOLAR CURSADA)

Existiendo un sesgo, no solo por el sexo sino también por la especialidad, que Pérez Tucho (1993); López Sáez (1995) y Grañeras y cols., (1998) denominaron “*especialización por Sexo*” o estudios que cursan (ambas interrelacionadas), las opciones vocacionales se toman con respecto a distintas variables como los valores, los intereses, la motivación y las expectativas, entre otras, dando lugar a un prototipo de estudios relacionado con el género que tipifica las carreras dentro del dominio masculino o femenino. Hay que tener en cuenta que en la edad preadolescente aún está abierto el campo de opciones vocacionales, aunque evidentemente expuesto a las presiones familiares y sociales (tanto implícitas como explícitas, recordemos la importancia de los mensajes subliminales) debido a la acción moldeadora del entorno y el funcionamiento de la persona en el contexto de la vida y comunidad, ya que el funcionamiento es la expresión de la interacción entre las capacidades y el entorno (Deaño, 2001).

Holland (1963; 1997); Dosil, y Fernández Eire (2001) y González (2003) desde su tipología de las carreras, nos habla de las presiones sociales que influyen en la elección vocacional, así como también Bourdieu y Passeron, (1973, 1982, 2000); Jack (2002); Bravo y Fernández (2003); Cantero y López (2004); Rivas (2003, 2007) y Díaz (2009) dicen que la familia inculca una serie de valores y hábitos que son condicionantes de la orientación profesional que cada persona sigue. De todos modos, existe una gran proporción del alumnado que realiza dicha elección en la adolescencia lo que hace que ésta se encuentre marcada, tanto por su sexo como por las elecciones realizadas hasta el momento (la educación secundaria) (Ávila y Rocabert, 2001). En este caso, la opción escolar que están realizando, concretamente, la especialidad de FPE que cursan sin duda, marca las elecciones y preferencias posteriores del sujeto (postsecundarias); tanto a corto, medio como a largo plazo. Gómez y cols., (2000) exponen la variable “La opción cursada” como una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior. Encontrando que todavía al persistir algunas actitudes y comportamientos se restringen las oportunidades en cuanto a formación y profesionalización, que se manifiesta fundamentalmente en las opciones profesionales que se realizan, como indica Mosteiro (1997, 2004).

Como determinantes de la elección vocacional, aparecen el contexto socioeducativo el que influye en su conjunto: compañeros, los iguales-amigos (González, 2003, Carrasco, 2004, Burunat, 2004, Sadurni y cols., 2004 y Sánchez, 2004). Padres, la influencia de la familia (González, 2003, Oliva, 2004; Cantero y López, 2004 y García-Vega, Fdez y Rico 2005), profesores (Aja, 2003, Vaillant, 2003 y Lauretti, 2004), los modelos a imitar, las aptitudes, las preferencias, las salidas profesionales, la accesibilidad al centro de formación, la posibilidad de compaginar con otras actividades y la posibilidad de aumentar la cultura o el asesoramiento vocacional., así como a nivel no formal su acceso a nociones e informaciones más o menos fragmentarias o pertinentes. Estas provienen de los medios de comunicación y de otras fuentes (televisión, publicidad, moda, etc.) (Sellares, 2002 y Gómez Senent, 2003) que le van facilitando a la juventud materiales para crear con ellas, la urdimbre de su propia existencia y de sus propias determinaciones.

J. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

Las características académicas vienen definidas por **la nota media de cursos anteriores**, es decir por las puntuaciones académicas medias obtenidas durante los cursos anteriores en este caso, de Formación Profesional de 2º grado (FP2). También Gómez y cols., (2000) consideran la nota media obtenida antes de entrar en la

universidad, como una de las variables que más peso tiene en las preferencias y en la elección vocacional posterior. Se evidencia que el grupo estético, que cuenta con mejores medias en todos los cursos de FP2, considera que continuará con las mismas en este último curso, siendo esta tendencia ascendente ya que en ambos grupos el número del alumnado que espera mayor nota media en el curso de 3º de FP 2 aumenta, lo que no sabemos si se debe a un aumento de esfuerzo o estudio en este, o a cualquier otra causa. Fuente y Justicia (2001) apuntan que las chicas presentan mejores niveles de motivación académica, manteniendo una conducta de estudio, sobre todo en etapas anteriores al acceso a la universidad. Muñoz y cols., (2004) apuntan que poseen también un autoconcepto académico más alto.

Autores como Rivas (1997); Valle y cols., (2002); Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., (2005) y Martín del Buey y cols., (2008), al referirse al rendimiento escolar, traducido en notas académicas, creen que a medida que los estudiantes progresan en el sistema educativo pesa más su historial escolar y académico, a lo que nosotros añadimos, que no solo ante el mismo alumnado, por el autoconcepto, la imagen que tiene de sí mismo “yo soy de notable”, que tenderá a conservar por no bajar su status académico y social en la propia clase y fuera; por su autopercepción, es decir, por la percepción de sus propias habilidades que afecta al valor que el alumnado da a su instrucción, así como a sus expectativas respecto al éxito que puede lograr (Meece, Wiegfield y Eccles, 1990; Barca y cols., 2004), sino también ante el profesorado que tiende a mantenerle dicho nivel, por entre otras causas el efecto Pigmalión; evidenciado por Rosenthal y Jacobson (1968, 1992), en su obra *“Pygmalion en el aula: expectativas del profesor y desarrollo intelectual del alumno”*, observan que el motivo por el que parte del alumnado no mejora su rendimiento académico, incluso disponiendo de programas compensatorios, es que el profesorado cree que son menos inteligentes, rinden menos; Se demuestra *“la profecía que se cumple a si misma”* de Merton (1948) que experimentó este efecto de la profecía sobre el rendimiento académico, demostrando que por el simple hecho de creer que algo se va a producir, se produce, no teniendo nada que ver con el poder de la mente; solo consiste en que cuando alguien predice que algo puede suceder, esta expectativa de alguna manera, tiende a modificar el comportamiento, sucediendo que la profecía augurada, aumenta el porcentaje de cumplirse. Huerta y Matamala (1994); Briñol y cols., (2004) y Goleman (1997, 2006) dictaminan que el éxito vital de una persona depende en gran medida de sus pensamientos, ya que lo que vivimos está condicionado por la calidad de los mismos.

Índice de probabilidad de aprobar el curso: El dato de poseer una alta probabilidad de aprobar el curso se ve reforzado por el hecho de la autopercepción del alumnado, siendo el grupo estético el que posee y espera las mejores medias, es lógico

pensar que cuente con superar el curso y, por tanto, la titulación de FP 2 sin problemas, apoyado por ser el grupo que mas horas estudia a la semana (Autoconcepto Académico). Dicho autoconcepto moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas, como aprobar el curso (Valle y cols., 2002; Maldonado y cols., 2004 y Martín del Buey y cols., 2008).

En síntesis, podríamos apuntar que las chicas del grupo estético poseen las notas más altas. En cuanto a las diferencias en cualidades e intereses autopercebidos, están en cierto sentido previstas, estas chicas del grupo estético presentan puntuaciones mas altas en lo artístico, seguido de bioterapéutico y psicopedagógico; mientras que los chicos del grupo técnico, las presentan en lo tecnológico

K. NIVEL ACADÉMICO FAMILIAR

En este aspecto es el grupo estético el que cuenta con una proporción mayor, tanto padres como madres poseen un mayor nivel académico superior (10,3% en ambos casos). Con respecto a esto podríamos argumentar, como Castro (1998), que existe vinculación entre la tradición académica de una familia y el tipo de profesión que eligen sus hijos. Albert (1998) y Grañeras y cols., (1999) destacan la incidencia del nivel de estudios de los padres sobre las trayectorias académicas particulares de su prole ya que a mayor nivel de estudios de los padres aumentan las posibilidades de sus hijos de realizar estudios de ciclo largo. El centro de Estudios Andaluces (2008) concluye que el alumnado más exitoso académicamente es el que sus padres poseen un alto estatus académico (definido por una suma de los años de formación). Rivas (1995) apunta que, aunque tradicionalmente ha sido el nivel educativo del padre el que más influjo tiene en la conducta vocacional de los hijos, es el nivel educativo de la madre el que tiene la capacidad diferencial respecto a la conducta vocacional de sus hijos, en términos de variable predictora, desde hace ya tiempo y como efecto de la igualdad de la mujer en nuestra sociedad (Porrás, 1982; Rivas y cols., 1990; Ferrer y Sánchez, 1994; Castellano, Delgado, y Delgado, 1995; Bravo y Fernández, 2003 y Cantero y López, 2004).

Las madres, en ambos grupos, son las que poseen una mayor formación universitaria, como hemos comprobado, y resulta, además, las que poseen una mayor expectativa académica sobre sus hijos. Si tenemos en cuenta la “*Teoría de la Predisposición a Confirmar*” y la “*Profecía que se cumple a si misma*” de Merton (1948), comprobaremos que cuando se predice que algo va a suceder, esta expectativa de alguna manera, tiende a modificar el comportamiento, sucediendo que la profecía augurada aumenta el porcentaje de cumplirse.

Resulta de gran interés el dato detectado en distintos niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria; donde habitualmente y de forma periódica, en un elevado porcentaje de las veces, las madres son las que realizan el seguimiento escolar y académico de su prole (SGI, 2003 y Cepero, 2003), asistiendo mayoritariamente a las reuniones de las asociaciones de padres, a las tutorías, a entrevistas con el profesorado, a las demandas de los centros, a las charlas, conferencias y cursillos e integrantes de los consejos escolares. 9 de cada 10 alumnos / as subrayan la valoración de la comunicación intergeneracional positiva que sostienen con su madre. Sánchez, Parra y Rosa (2004) destacan la figura de la madre como aquella que mas apoyo suscita en el adolescente sobretudo hasta los 14 años. La Junta de Galicia (2002) también apunta que a la hora de recurrir para obtener información sobre tema importantes el 22% de la juventud gallega recurre a la madre.

También, puede afirmarse en la actualidad aunque cada vez menos debido a su incorporación al mundo laboral, que siguen siendo las que más tiempo pasan en casa, dedicado tanto a las tareas domésticas como al cuidado de los niños (Cuesta, 2006). Un 87,6% de las mujeres dedican más de 4 horas a estas tareas, frente a un 29% de los hombres (datos del INE 94/95. *La Voz de Galicia*, 27-8-1997) Recientemente estos datos son apoyados por el Instituto de la Mujer en la campaña “Está claro, sabes limpiar” cuando afirma que más del 40% de las mujeres realizan solas la totalidad de las tareas del hogar (*Faro de Vigo*, del 18.03.2003). El informe sobre la igualdad (2005) apunta que las mujeres dedican un tiempo a las tareas domesticas, solo el 40% de los hombres lo hace (pero el tiempo destinado a ello, es mucho menor que el que emplea el sexo femenino) Esto condiciona a su favor el conjunto de normas, creencias, valores y expectativas que le transmite a la familia, cuyo efecto primordial, según Rivas (1995), es la confianza en la educación de los hijos y a posteriori en el mundo laboral. Quizás, como indican Arribas, (1992) y Castro, (1998), debido a la idea, por parte de los progenitores que cuantos más elevados sean los estudios que realice su prole, mejor, partiendo del supuesto de que a mayor formación académica existen mayores posibilidades de alcanzar un status socioeconómico más elevado lo que mejorará su posición en la vida.

Se observa la vinculación que existe entre la tradición académica de una familia y el tipo de profesión (duración y rama) que eligen sus hijos, hecho destacado por numerosas investigaciones (Molero, 2003). En este caso diríamos que como la mayoría es de nivel primario podríamos augurar malas perspectivas para dicho alumnado pero un dato relevante aportado por Castro, (1998), es el hecho de lo que esta ocurriendo en las C.C. Biomédicas y Técnicas: el acceso de personas procedentes de familias donde no existe una tradición de realizar estudios superiores o medios está aumentando, aunque

sigue siendo superior el número de alumnos de familias cuyos padres realizaron estudios secundarios o superiores.

L. NIVEL ECONÓMICO FAMILIAR O INGRESOS FAMILIARES

Los ingresos económicos y la probabilidad de aprobar influyen directamente a la hora de la elección de ir a la universidad, ya que lógicamente sin recursos académicos y económicos la universidad estaría vedada. Castellano, Delgado y Delgado, (1995) exponen que el nivel socioeconómico de la familia como variable que presenta una diferenciación significativa, ratificado por García López, (1987), Nogueiras, (2001); Rivas (2003) y Centro de Estudios Andaluces (2008) en cuanto a los logros académicos, cuando afirman que cuanto más elevado sea el nivel socioprofesional de los padres más escasas son las dificultades con las que se encontraran sus hijos; y Grañeras y cols., (1999) añaden que la posibilidad de optar por estudios de ciclo largo se corresponde con las opciones y preferencias de los niveles socioeconómicos más altos.

OBTENCIÓN DE BECA

Esta variable, determina el presente y futuro educativo de gran parte del alumnado, ya que entre sus escasos ingresos económicos y al carecer de ayudas económicas externas, no predicen un esperanzador futuro académico postsecundario, a menos que escojan una elección que puedan realizar, por ejemplo, en su propia residencia, donde los gastos que se acarrearán son mucho menores. Rivas (1990) considera como un condicionante económico la residencia paterna del alumnado. El disfrutar de Beca incrementa las posibilidades económicas de la familia, lo que favorece el acceso de estudiantes de status socioeconómicos bajos a todo tipo de carreras incluso a las tradicionalmente vinculadas a familias con un elevado status (Manzanares y cols., 2002). La política de becas al estudio favorece la estancia prolongada del alumnado fuera de sus hogares de origen para cursar estudios universitarios.

También autores como Castellano, Delgado y Delgado (1995) a la hora de trabajar sobre las influencias de las características personales en la elección de estudios, encuentran diferencias significativas en la variable “condición de becario/a”, entre otras.

M. TAMAÑO FAMILIAR

En nuestra muestra aparecen familias de cinco y seis miembros que integran, o bien, algún hijo más y/o algún familiar jubilado, sobre todo abuelos que contribuyen aumentando la economía familiar. En cuanto al número de hermanos, el centro de

estudios Andaluces (2008) concluye que es uno de los motivos que entra en juego en los logros académicos del alumnado de Educación Secundaria. Respecto a los abuelos, aunque la costumbre de acoger a nuestro mayores se está perdiendo cada día más, sobretudo en el entorno urbano, que con la disculpa de no poder atenderles adecuadamente por no tener tiempo o sitio y se les ingresa en distintas instituciones. El residir en un núcleo rural o urbano es otro motivo que entra en juego en los logros académicos. El hecho de proceder de un origen rural, la mayoría de estas familias hace que acojan en su seno a sus mayores ya que en el entorno rural es una costumbre común convivir varias generaciones en la misma casa, y que los hijos se hagan cargo de sus mayores. Autores como Flaquer (1998), escriben con respecto a la familia, que los hijos se tenían, entre otras razones, para que con el tiempo cuidaran de sus padres; tradición mantenida a nivel rural.

González (2003) apunta “el rechazo social en el medio rural a la residencias o centros geriátricos y la convicción de que el cuidado de los mayores no debe dejarse en manos ajenas”. Que ratifica Servicio Gallego de Igualdad (2003) ya que un 47% de las mujeres del rural gallego, no están de acuerdo que las personas mayores sean atendidas en una residencia o geriátrico.

N. RESIDENCIA FAMILIAR

Como se puede comprobar por el lugar de residencia del alumnado, la mayoría proviene de zonas urbanas, sobre todo de Orense capital. Rivas (1990) presenta la residencia familiar como un determinante económico en las preferencias universitarias debido al coste económico que supone la manutención de un hijo fuera del hogar familiar. El centro de estudios Andaluces (2008) también concluye que el residir en un núcleo rural o urbano es uno de los tres motivos que sin tener nada que ver con el ámbito académico influye en los logros académicos del alumnado de Educación Secundaria.

O. ENTORNO SOCIAL

Respecto al entorno social o hábitat, seguramente son familias que provienen del rural, asentadas en Orense en busca de trabajo y de un mayor poder económico y social, con la intención de alcanzar un mejor nivel de vida. El centro de estudios Andaluces (2008) apunta que el alumnado menos exitoso académicamente es el que procede de hábitats poco poblados.

P. LENGUA SOCIAL HABITUAL

El nivel de la lengua social o pauta de vida definida por la urbanidad es uno de los indicadores que influyen decisivamente al grupo técnico para seguir estudios universitarios. Los castellano parlantes son los sujetos más urbanos y que poseen, por lo tanto un mayor nivel, tanto económico como social. Como Rivas y cols., (1990); Castellano y cols., (1995); Cepero, (1999, 2003); y Ávila y Rocabert, (2001), y en la línea de O'Neil y Buchs (1978), este factor socioeconómico posee en nuestro estudio una gran relevancia a la hora de las decisiones vocacionales, siendo además esta variable la más clara con respecto a seguir estudiando en la universidad.

Para concluir esta discusión de resultados del análisis descriptivo aparecen al observar los resultados considerables diferencias en los grupos en elecciones postsecundarias y determinantes personales. Si analizamos la relación entre determinantes sociopersonales y elecciones postsecundarias con técnicas de regresión/correlación en un doble ámbito:

- *Conjunto de sujetos* (muestra total) y
- *Regresión intragrupo* (en cada grupo).

Los resultados del análisis del CONJUNTO DE SUJETOS ponen de manifiesto que los determinantes más relevantes cara a los planes de asistir a la universidad son:

1. *la Nota Media o Rendimiento Académico,*
2. *el Nivel Económico Familiar o Recursos Económicos y*
3. *la elevada concordancia percibida entre cualidades propias (motivo de elección) y la elección vocacional.*

La *nota media* está relacionada con la probabilidad de aprobar el curso y el rendimiento académico se obtiene a lo largo de la trayectoria académica pasada y presente del alumnado, por tanto encontramos que el rendimiento académico al igual que todo su historial escolar influye de forma poderosa sobre su presente y futuro educativo (Rivas, 1997; Ávila y Rocabert, 2001). Por otro lado la percepción de las habilidades escolares afectan a las expectativas que se pueden lograr (Meece y cols., 1990; Valle y cols., 2002; y Maldonado, 2004), además tiene más probabilidades de ir a la universidad quien expectativas de aprobar posee, ya que se supone que tiene mejores medias debido a que estudia más horas semanales. Es importante, destacar que la nota media más influyente es la lograda durante el curso 2º FP2, curso tomado de referencia por el alumno ya que es el que acaba de cursar; lo cual, equivaldría a la dimensión de

asertividad personal referida a la conducta vocacional, que toma como base los éxitos o logros obtenidos hasta el momento, como por ejemplo, las asignaturas cursadas y el rendimiento académico alcanzado.

Con respecto al *nivel económico familiar* habría que recordar que la procedencia socioeconómica de los sujetos es de sectores sociales catalogados como muy populares (término medio 195,32 €/mes / miembro), por lo que el nivel socioeconómico de la familia influye directamente a la hora de asistir a la universidad, ya que sin estos recursos la universidad se encuentra vedada. Castellano y cols., (1995); Grañeras y cols., (1999); González (2003) y CEA (2008) exponen el nivel socioeconómico de la familia como variable que presenta una diferenciación significativa.

En cuanto a la *concordancia entre cualidades y elección vocacional* se extrae que el motivo de elección *cualidades* es un ítem predictor hacia la continuación de estudios universitarios, ya que los estudios a realizar estén en concordancia estas, con sus cualidades es la base fundamental para las preferencias y la posterior elección vocacional, se supone que al estar en concordancia con las capacidades del sujeto (Bandura, 1990, 1991, 2000; Valle y cols., 2002; Ruíz y cols., 2003), este se considera con mayores aptitudes para afrontar con mayor probabilidad de éxito dichos estudios.

Como resultado del análisis de REGRESIÓN INTRAGRUPPO en el grupo estético aparecen, además de los anteriores determinantes,

- I. nota media,
- II. recursos económicos y
- III. concordancia con las cualidades del sujeto, los siguientes:
 - IV. La lengua social habitual
 - V. Las cualidades (Autopercepción vocacional) e intereses (campo académico-profesional) por lo bioterapéutico, reflejo de una tendencia de acceder a enfermería.

Los recursos o ingresos económicos y la lengua social habitual forman un factor sociolingüístico, una pauta de vida definida por la urbanidad, resultando ser en definitiva, un determinante Socioeconómico.

En primer lugar, respecto a los **ingresos económicos**. Rivas y cols., (1990) y Rivas (2003) apuntan que los factores socioeconómicos son un tema de preocupación en la toma de decisiones. Castellano, Delgado y Delgado (1995) exponen que el nivel socioeconómico de la familia presenta una diferencia significativa. Cepero (1999, 2003) también presenta al factor socioeconómico como de gran relevancia a la hora de las decisiones vocacionales. El mayor nivel económico, social y cultural, incide directamente en la probabilidad de aprobar e ir a la universidad. Sin recursos económicos y académicos no se puede acceder a la universidad.

Por lo tanto los ingresos económicos siguen comportándose como un factor decisivo para ir a la universidad, como ya se explicó y coincide con apartados anteriores, siendo en este caso el grupo de cohorte estético el que menos ingresos económicos posee (media entre 601,01/781,31 €), donde se encuentra el 19.5% de dicho grupo.

Ávila y Rocabert (2001) y Rivas (2003) presentan como **condicionantes de la conducta vocacional**: la familia y los biodatos académicos (siguiendo la denominación de Rivas, 1995). Dentro de la familia, sería el Status Sociocultural y Económico (alto, medio o bajo) uno de los mayores condicionantes de la conducta vocacional de los hijos. Y dentro de los Biodatos Académicos en el contexto español son las experiencias y actitudes relacionadas con la formación académica: Rendimiento académico, itinerario escogido y la preferencia por ciertas asignaturas.

La familia es el primer referente de cualquier individuo y como tal influirá en la conducta vocacional de todos sus miembros: Tradicionalmente, el nivel sociocultural y económico de la familia de origen era un factor no solo condicionante, sino determinante en la realización de estudios universitarios. Uno de sus principales influjos que la familia ejerce, viene de la actitud ante el rol escolar y laboral de los hijos y de las expectativas laborales que se tengan sobre ellos. Los Biodatos Académicos, la historia académica de las personas condiciona gran parte de su conducta vocacional, máxime si tenemos en cuenta que la escolarización se inicia a edades muy tempranas.

Es de destacar, como factor también determinante, la **lengua habitual** empleada en este grupo, que es el castellano mayoritariamente (63,4%); lo que representa una mayor proporción urbana. El nivel de la lengua social definida por la urbanidad destaca que los castellanos parlantes son los sujetos más urbanos. El CEA (2008) apoya este resultado ya que el residir en un núcleo urbano es un motivo de logro académico en Educación secundaria.

El grupo ***Bioterápico*** (enfermería, medicina, fisioterapia, etc.), representa para el grupo estético el mayor interés y el más acorde con sus cualidades. Como el grupo estético, proviene de especialidades típicamente femeninas continúa su posterior elección hacia estudios tradicionalmente “femeninos”, como son los relacionados con la rama sanitaria. Es interesante resaltar que los sujetos del grupo estético que toman como elección postsecundaria enfermería, poseen la idea más clara hacia continuar sus estudios universitarios, como por ejemplo en el caso de las titulaciones preferentes, supone el 43.3% y en las titulaciones realistas es el 41.66%.

Para finalizar en cuanto al factor motivo de elección, que supone ***la concordancia con las cualidades del sujeto***, resaltar el detalle que para el grupo estético la elección postsecundaria debe estar acorde con sus cualidades, por lo que se toma como referencia los éxitos o logros escolares obtenidos hasta el momento y la eficacia hacia el estudio. Este grupo, a la hora de realizar su elección combina tres factores,

- ✓ el gusto,
- ✓ las cualidades y
- ✓ la certeza o eficacia,

Estando en general más preocupadas por su satisfacción personal, aspirando prioritariamente hacia el encontrarse satisfecha con una misma (Bigoness, 1988; Torbay y García, 1995; Díaz, 2003 y Marques, 2008).

Las Cualidades autopercebidas influyen de forma decisiva en la elección de la opción universitaria y profesional en especial cuando *Concuerdan con sus cualidades*. Para la elección vocacional se emplea un triangulo de factores o indicadores que denota una elevada consistencia en las decisiones de los sujetos, marcada por:

- A. Preferencia (Gusto por)
- B. Cualidades (Cualidades hacia)
- C. Autopercepción de eficacia (certeza y eficacia en)

Porcel y cols., (2002) hacen referencia a la preferencia (gusto por) mientras que Tejedor y cols., (1999); Herrera y cols., (1999); Gimeno y Rocabert (1999); Rivas (2002) y Núñez, Glez-Pienda, Almeida y cols., (2005) se decantan por la

Autopercepción de eficacia (certeza y eficacia en). En cambio, Ávila y Rocabert (2001) se dirigen hacia las cualidades (aptitudes para realizarla).

Ávila y Rocabert (2001) y SGI (2003) aseguran que entre los factores que influyen en la toma de decisiones a la hora de realizar estudios universitarios, las preferencias, recogidas en la respuesta “*siempre me ha gustado*”, es decir “el gusto por...” la señalan el 43 % como uno de los factores que más les influyo en la decisión tomada. El 80 % recomendaría a otros compañeros que la elección de los estudios la realicen en función de las preferencias personales: “*que elija aquello que más le guste, dificultades te encuentras siempre, pero hay que ir las superando y no pararse*”. Tradicionalmente se han considerado a las aptitudes como uno de los condicionantes importantes, en el desempeño profesional y en la elección de la carrera. Así, junto con las preferencias, una de las razones más repetidas para elegir una carrera, ha sido la de creer que se tenían aptitudes para realizarla (cualidades), opción que fue señalada por el 43 %. El futuro que trata de alcanzar el alumnado según Elejabeitia (1995) esta en relación y aun se identifica con la profesión que se estudia y para la que deciden prepararse. Las “salidas” que aparecen en cada uno de los estudios profesionales, se sopesan con su compleja combinación de: su posición en el mercado, las actividades en que consisten, las ventajas y salarios que previsiblemente aportan, las condiciones en que se ejerce la profesión, al lado de los esfuerzos, tiempos y gastos que se suponen, y las capacidades propias para realizarlas, en la medida en que son conocidas, inciden en la toma de decisión correspondiente.

Porcel y cols., (2002) en su estudio sobre las motivaciones de elección de carrera y los hábitos de estudio, como factores vinculados al rendimiento académico del alumnado. Expone entre las razones que menciona el alumnado, la más frecuente es “*por que le gusta la carrera*”, las fuentes de información más utilizadas es la suministrada a través de las relaciones personales, los medios de comunicación. Solo por parte de los de incorporación más reciente, la obtención de información en la escuela secundaria es significativa en un 35 % por un 17 % de los anteriores. La mitad del alumnado, considera tener información suficiente en el momento de tomar la decisión. El 80 % considera que la carrera elegida es la que más les gusta. En general, el alumnado tiene una valoración alta de su carrera. Como única motivación estadísticamente significativa es la de que “el ejercicio de su profesión será rentable” (42 %) sobretodo para el alumnado de incorporación más reciente año 2000, el de años anteriores lo manifiestan un 31 %.

Tejedor y cols., (1999) en sus conclusiones presentan como factores predictores más potentes para la satisfacción del alumnado universitario los denominados de tipo

psicopedagógico, los hábitos de estudio y la autoeficacia, poseyendo el rendimiento previo al rendimiento universitario un gran peso explicativo. En síntesis, el perfil del alumnado más satisfecho de la Universidad de Salamanca sería:

- Alta valoración de sus hábitos de estudio
- Concepto de autoeficacia elevado
- Alto rendimiento académico, entre otros.

Herrera y cols., (1999) a la hora de describir el perfil de las personas con mayor rendimiento universitario sintetiza:

- Alumnado con alto rendimiento en la Enseñanza media
- Alta valoración de sus hábitos de estudios
- Alto nivel de *satisfacción* ante la carrera elegida
- Un elevado concepto de autoeficacia. Son resultados de un estudio descriptivo y exploratorio realizado a 12.099 estudiantes de la Universidad de Salamanca.

Estos mismos autores escriben “*hay datos descriptivos sobre los que no podemos actuar, en cambio convendría hacer hincapié en la explicación de las variables pedagógicas: hábitos, actitudes*”, sobre los que es posible actuar, modificándolas o inculcando las adecuadas.

Rivas, (2002) expone, el grado de *satisfacción*, la *certeza* en la decisión y la influencia del medio familiar como tres de los factores de desarrollo vocacional más importantes.

10.2. Discusión de resultados obtenidos por objetivos derivados de la investigación:

El objetivo fundamental de esta tesis es la medida de las preferencias vocacionales del alumnado de educación secundaria y de FPE. Una visión global de las mismas ayuda al estudio sistemático de las variables influyentes en el proceso de

elección vocacional, como ha indicado Mosteiro (2004). Los resultados de esta tesis según los objetivos propuestos en la investigación son los siguientes:

10.2.1. Resultados del primer objetivo y fundamental “La Medida de las preferencias vocacionales”

Respecto a la medida de las preferencias vocacionales, objetivo fundamental de la tesis

Cualidades autopercibidas.

Los campos académicos-profesionales por los que las especialidades están interesadas son diferentes, respecto de sus **cualidades**. Las cualidades hacen referencia a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo con relación a la actuación en un campo académico-profesional concreto, las cualidades autopercibidas serían un termino semejante a la Autopercepción vocacional.

La especialidad o grupo estético se diferenció claramente del grupo técnico en los campos académico-profesionales:

- ✓ Bioterapeutico,
- ✓ Psicopedagógico, y
- ✓ Artístico.

La especialidad técnica se diferenció claramente de la especialidad estética en el campo tecnológico.

No se encontraron diferencias para los campos humanístico, económico-social y científico-natural.

Preferencias subjetivas de elección de los sujetos

Respecto de sus **preferencias** también existen diferencias. Ambas especialidades prefieren, diferencialmente los campos académico-profesionales mejor valorados según sus cualidades autopercibidas. La especialidad estética, prefiere el campo académico-profesional artístico, bioterapéutico y psicopedagógico, y la especialidad técnica, prefiere diferencialmente el campo académico-profesional tecnológico.

Titulaciones universitarias elegidas

Las **titulaciones universitarias preferentes elegidas** por la muestra también difieren. La especialidad estética prefiere

- Enfermería
- Fisioterapia

- Educación infantil y
- Logopedia

La especialidad técnica, por el contrario, prefiere

- Ingeniería Técnica Industrial

Motivos de elección

Los **motivos** de elección, que llevan a las titulaciones universitarias de las preferencias son los mismos para ambas especialidades, destacándose, por:

- El gusto por la profesión
- La perspectiva de empleo
- La perspectiva de salario
- La concordancia con mis cualidades
- El permanecer en casa.

Aptitudes básicas

En lo relativo a las **aptitudes básicas**, la especialidad técnica presenta diferencias significativas en las aptitudes de: razonamiento deductivo ($F=13.663$; $p < .01$) en aptitud cognoscitiva ($F=16.130$; $p < .01$), aptitud espacial ($F=35.288$; $p < .01$), capacidad numérica ($F=19.819$; $p < .01$) y aptitud general ($F=14.057$; $p < .01$). La descripción de las aptitudes diferenciadas en las que presenta diferencias significativas la especialidad técnica es en Razonamiento deductivo, que señala la capacidad de abstracción y generalización, siendo un aspecto destacado del funcionamiento intelectual. Aptitudes cognoscitivas, que implica habilidades de observación, memoria y sustitución de símbolos según reglas. Aptitudes espaciales, un aspecto del funcionamiento intelectual muy influido por la práctica, esta aptitud se asocia a estudios técnicos (que realiza esta especialidad). Capacidad numérica, un buen predictor de carreras de ciencias, y en Aptitud o capacidad general para los estudios universitarios que es una estimación razonable a la capacidad general intelectual, podríamos aventurar que esta especialidad técnica se encuentra realizando en la actualidad los estudios que le son apropiados, proyectándose hacia la titulación universitaria, Ingeniería Técnica Industrial acorde con sus aptitudes y directamente relacionada con sus estudios actuales.

La especialidad estética presenta diferencias significativas con respecto al grupo técnico en aptitud verbal ($F=6.293$; $p < .005$). La Aptitud verbal, manifiesta un manejo eficiente de material verbal, con significación lingüística comprensiva.

Preferencias profesionales inventariadas

En cuanto a sus **preferencias profesionales inventariadas**, medidas por el test Preferencias Profesionales, PPS de Yuste (1993), el grupo estético puntúa más en las áreas:

- Médico Asistenciales (F=419.520; $p < .01$)
- Educativas (F=19.076; $p < .01$)
- Literario filológicas (F=29.404; $p < .01$)
- Humanísticas (F=; $p < .05$)
- Artísticas (F=40.997; $p < .05$)
- Musicales (F=; $p < .05$).

Las preferencias profesionales medico asistenciales miden el interés por áreas como la medicina, la asistencia sanitaria, farmacia, veterinaria, psicología clínica, terapéutica. Las educativas, por áreas como la docencia en actividades como maestro, profesor, orientador escolar, psicólogo escolar o pedagogo. Las literarias filológicas, por el conocimiento profundo de la propia lengua o de otras extranjeras y por actividades tales como estudio de idiomas extranjeros, literario-artísticas (poesía, novela, cuento) y literario-informativas (ensayo, columnista de un periódico). Las humanísticas por la investigación humanística en áreas como la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología. La teología, la pedagogía. Las artísticas por áreas hacia cualquier manifestación artística: pintura, escultura, danza, teatro, dibujo publicitario, decoración y las musicales por la música y sus manifestaciones: composición, canto, danza teatro, instrumentos musicales, pertenencia a grupos o coros. Apuntar que la especialidad estética que esta compuesta por chicas se inclinan por profesiones típicas femeninas del ámbito sanitario, educativo, literario, humanístico, musical y artístico,

El grupo técnico puntúa más y también de modo significativo estadísticamente en las áreas:

- Aplicación Técnico Científica (F=72.859; $p < .01$)
- Riesgo –Acción (F=40.997; $p < .01$)
- Económico Empresarial (F=7.027; $p < .01$)
- Informáticas (F=6.626; $p < .01$).

La aplicación Técnico Científica mide el interés por las ciencias aplicadas a la tecnología, en actividades tales como las ingenierías, arquitectura, óptica, imagen y sonido. Las preferencias de Riesgo–Acción el interés por profesiones como aviador, corresponsal de guerra, submarinismo, equipos de rescate, policía, detective, militar, deporte de competición. Las Económico Empresariales por el conocimiento de las actividades económicas y empresariales en profesiones como economista, empresario,

administrador, selección de personal, marketing, jefe de personal. Y las Informáticas por las aplicaciones (software) del ordenador a cualquier campo de actividades tales como programador, analista de aplicaciones o analista de sistemas. Como ocurre en la otra especialidad, la especialidad técnica, también opta por preferencias típicas de su sexo masculino.

Como podemos comprobar cada especialidad se inclina hacia áreas directamente relacionadas con sus estudios actuales y su campo de acción, además de ser los tradicionalmente otorgados a su sexo, existiendo un prototipo de preferencias vocacionales relacionado con el género que tipifica las titulaciones universitarias dentro del dominio masculino o femenino. Comprobamos por tanto, un comportamiento social típico, ya que los sexos siguen los patrones tradicionales en la elección de sus preferencias vocacionales, concluyendo que sigue existiendo en la actualidad una importante tipificación sexual a la hora de elegir las titulaciones y ejercer las distintas profesiones.

Conducta Vocacional

Respecto de la **Conducta Vocacional**: La muestra no se diferencia en los Estilos de Decisión. Ambas especialidades utilizan por igual el estilo racional y el intuitivo. Sí, se diferencia en los Factores de Decisión Vocacional, concretamente la especialidad estética en Planteamiento Vocacional I y Factor Socioeconómico. Respecto a la Madurez para la Decisión Vocacional, la especialidad estética puntúa más alto y de modo significativo en autoconfianza, búsqueda de información y certeza.

La especialidad estética presenta diferencias en cuanto a los factores de decisión vocacional, el Planteamiento Vocacional I, que recoge ítems referidos al tiempo personal y actividades al margen de lo vocacional y el Factor Socioeconómico, en este caso coincide con los datos tanto de Ardit (1988) y Rivas y cols. (1990). Y en cuanto a los factores de la madurez para la decisión vocacional difiere en autoconfianza en la decisión que es la seguridad en la toma de decisiones vocacionales en base a la información que la persona posee sobre sus opciones, la búsqueda de información, que explicita las actividades y acciones que el sujeto despliega o ha desplegado para adquirir información vocacional de forma activa estudia la participación y el esfuerzo personal por documentarse sobre las opciones vocacionales que le interesa al alumnado y certeza equivaldría a la dimensión de asertividad personal referida a la conducta vocacional, tomando como referencia los hechos o logros obtenidos hasta ese momento, como las materias cursadas, el rendimiento académico alcanzado y el bajo nivel de dudas suscitadas por opciones diferentes.

Una visión de conjunto de la muestra por especialidades, respecto a la medida de sus preferencias vocacionales podría ser la siguiente:

Especialidad estética	Especialidad técnica
Campo académico-profesional:	
Bioterapéutico	
Psicopedagógico	Tecnológico.
Artístico	
Titulaciones	
Enfermería	I.T. Industrial
Fisioterapia	
Educación infantil	
Logopedia	
Motivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva de empleo 	
<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva de salario 	
<ul style="list-style-type: none"> • concordancia con mis cualidades 	
<ul style="list-style-type: none"> • permanecer en casa 	
Aptitudes	
Aptitud verbal	Razonamiento deductivo
	Aptitud cognoscitiva
	Aptitud espacial
	Capacidad numérica
	Aptitud general
Preferencias Profesionales Inventariadas,	
Médico-asistenciales	Aplicación técnico Científica
Educativas	Riesgo –Acción

Literarias	Económico Empresarial
Humanísticas	Informáticas
Artísticas	
Musicales	
Conducta Vocacional:	
<i>1. Estilo de Decisión</i>	
Racional e intuitivo.	
<i>2. Factores de Decisión Vocacional</i>	
Planteamiento Vocacional I	
Factor Socioeconómico.	
<i>3. Madurez para la Decisión Vocacional,</i>	
Autoconfianza	
Búsqueda de información	
Certeza.	

Por otra parte encontramos que existen determinantes que no pueden ser controlados (ni medidos), existiendo determinadas situaciones como la evolución personal, la familia (matrimonio, posible descendencia), que determinan el desarrollo vocacional de las personas, que desconocemos su grado y modo de influencia a lo largo del tiempo en estas preferencias vocacionales modificando la motivación, las ilusiones de la persona, etc. Así apunta el SGI (2003) que la segunda causa de dejar el trabajo en las mujeres del ámbito rural gallego es con el mismo porcentaje (15,4%) tener el primer hijo y el casarse. Un aspecto valorado a la hora de considerar un trabajo, ocupando este la 4ª posición por las mujeres, es que se adapte a sus responsabilidades doméstico-familiares en un 13,6%. También influye el tipo de relación profesional (buena o no) y el buen clima social (Marques, 2008).

Pero la realidad es que todos los años miles de mujeres abandonan sus puestos de trabajo para dedicarse al cuidado de hijos y mayores y muchas pierden su empleo cuando se quedan embarazadas (Carrión, 2005). Las estadísticas indican que cada año

100.000 mujeres abandonan su puesto de trabajo para hacerse cargo de sus familiares (Cuenca, 2007).

10.2.2. Resultados del segundo Objetivo 2. Los tipos de Indicadores, determinantes y condicionantes de la Conducta de decisión Vocacional

El **segundo** objetivo pretende establecer, en la medida que sea posible, los tipos o clases de determinantes que integran la conducta vocacional y que la condicionan. Rivas y cols. (1990) reconocen la multidimensionalidad de la conducta vocacional y la compleja interacción entre sus determinantes.

El Análisis Factorial ha diferenciado para el apartado *Socioeconómico*, los siguientes factores:

- Lingüístico (Lengua habitual),
- Nivel académico de los padres,
- Lugar de nacimiento,
- Ingresos económicos familiares y
- Característica urbana de la especialidad de estética

El Análisis Factorial también ha contribuido a deslindar en el apartado de Datos o variables *Académicas*, el factor:

- Especialidad urbana
- Expectativas y Resultados académicos cuyas variables, probabilidad de aprobar y nota media de segundo curso constituyen un factor diferencial frente a las cualidades e intereses hacia un campo académico-profesional.

La urbanidad es la pauta de vida definida por el nivel de la lengua social habitual, es decir, los castellano parlantes son los sujetos más urbanos y que poseen, por lo tanto un mayor nivel tanto económico como social.

El Centro de Estudios Andaluces (2008) concluye que los logros académicos del alumnado de España y en concreto de Andalucía depende de motivos como: el nivel socioeconómico de los padres, el número de hermanos o el residir en un núcleo rural o urbano.

Para el apartado *Psicológico*, el Análisis Factorial ha generado cinco factores en los que se engloban todas las elecciones de los campos Académicos-profesionales,

según sus cualidades o gustos *autopercebidos* y según sus intereses o preferencias *subjetivas de elección* de la muestra. Estos factores son:

- bioterapéutico y psicopedagógico,
- científico-tecnológico,
- socio-económico,
- el artístico y
- humanístico.

Las cualidades por los campos académico-profesionales que involucran estos factores cargaron diferencialmente en las diferentes aptitudes básicas. Así

- I. en el campo bioterapéutico cargó el razonamiento deductivo-verbal,
- II. en el científico-tecnológico cargó la aptitud espacial,
- III. en el socio-económico cargaron las aptitudes cognoscitivas y numéricas,
- IV. en el artístico y el humanístico cargó el razonamiento inductivo.

Las preferencias subjetivas de elección han cargado sobre los componentes profesionales inventariados:

- 1) psicoterapéutico y psicopedagógico,
- 2) científico-tecnológico
- 3) socio-económico
- 4) artístico y
- 5) humanístico,

Los motivos de elección se han asociado con los estilos de decisión vocacionales, relacionando el motivo de

- ✓ la titulación básica, y el buen salario con el estilo racional e intuitivo de decisión vocacional,
- ✓ el gusto por la profesión con madurez vocacional,
- ✓ el seguir con amigos y la insistencia paterna con el aspecto psicoemocional de decisión vocacional,
- ✓ perspectiva de empleo, buen salario y disponer de título con eficacia de madurez vocacional,
- ✓ el que concuerde con mis cualidades y permanecer en casa con el factor socioeconómico de decisión vocacional.

Entre los motivos principales, por los cuales se realiza la elección postsecundaria, aparecen sobre todo, el gusto por la profesión y las Perspectivas de buen salario y empleo (Marinoff, 2000; García Sedeño, 2002 y SGI, 2003). Porcel y cols. (2002) describen como única motivación estadísticamente significativa la rentabilidad de su profesión para un 42% del alumnado de nueva incorporación.

Estos resultados del Análisis Factorial dotan de validez de constructo al cuestionario en sus diferentes apartados, dejando entrever la multidimensionalidad y complejidad de la conducta vocacional en sus aspectos socioeconómicos, de rendimiento y expectativa académica (académicos), de aptitudes, preferencias, estilos de decisión vocacionales y motivos para elegir (psicológicos).

Respecto a los determinantes de la conducta de decisión vocacional como hemos comprobado existe una evidente diferencia sexual que se muestra con diferencias significativas, definiendo un sesgo por sexo (Cerero, 2003; Hermosín, 2008; Alonso, 2009; Díaz, 2009; Renau y Ortega, 2009; Sánchez, 2009. No olvidemos que cuando llega el momento de la elección en la adolescencia, el alumnado, ya tiene interiorizado un mundo de valores, actitudes, modelos y estereotipos aprendidos desde siempre, en concreto desde la primera escolarización que marcan unas preferencias vocacionales concretas. Montero y cols., (2001) en sus conclusiones reflejan que se interiorizan desde la educación infantil. Hermosín (2008) demuestra el gran desequilibrio que existe en las diferentes familias profesionales de Formación Profesional específica. También Renau y Ortega (2009) exponen estos desequilibrios en la matrícula de la Universidad española. También aparece una clara posición ante las materias o áreas curriculares teniendo gustos diferentes y formas de relación distintas; que conforma un bagaje y unas estructuras conceptuales fuertemente interiorizadas. Confirmando una realidad: Las mujeres se concentran en el sector de servicios y en aquellos trabajos y profesiones que están más ligados al papel que tradicionalmente desarrollo la mujer en la sociedad. Que son los trabajos con menos salidas y peor pagados (UGT y CCOO, 2002; Lameiras, 2004; Cuesta, 2004; Cosmopolitan, 2005; Alonso, 2009 y Sánchez, 2009).

Otro dato a tener en cuenta es que son las madres las que más expectativas académicas tienen sobre sus hijos. Gómez y cols., (2000) exponen que los estudios de la madre parecen influir en la elección de su prole de tal forma que a mayor nivel de estudios de la madre mayor influencia existe en ellos. La Junta de Galicia (2002) y Sánchez, Parra y Rosa (2004) presentan la figura de la madre como la que más apoyo suscita en el adolescente y a quien recurren para obtener información importante.

Además coincide que el alumnado que quiere estudiar Enfermería, Magisterio, Trabajo y Educación Social, son los que tienen más clara la opción universitaria, que coincide con el grupo estético. Para empezar este grupo es el que posee las mayores notas medias de FP, horas de estudio y probabilidad de aprobar; y es, además el grupo que más intereses y cualidades cree tener, siendo su intención hacer enfermería desde siempre, partiendo de especialidades típicamente femeninas, siguen optando hacia estos campos vocacionales tradicionales: sanidad, educación, ayuda social... Rocabert (1987) y Rivas (2002) exponen que la persona se desarrolla en distintas áreas vocacionales o profesionales dentro de grupos vocacionales similares, ya que solemos definirnos por un área vocacional concreta, aunque poseemos otras a las que también dirigimos nuestras preferencias. Lo cual es importante y necesario en la actualidad; siendo aconsejable el decantarse por estudios polivalentes Díaz (2003), configurando una personalidad profesional polivalente por la que una persona pueda desarrollarse, si se da el caso, en distintas áreas vocacionales o profesionales. La importancia de esta polivalencia profesional la destacan Araujo y Sorriera (2004), Castilla (2004) y Rocabert (1987). Como Beverley (1999) nuestro planteamiento no es “el de la homogenización que hace de muchos uno, sino el de uno que se hace muchos”.

10.2.3. Resultados del tercer Objetivo. La Estabilidad de las preferencias vocacionales y motivos de elección.

Los distintos instrumentos de medida de las preferencias vocacionales han señalado la conveniencia del pronóstico de las preferencias con éxito. Para incrementar la validez de los instrumentos de medida a pesar del tiempo requerido (Súper, 1980; Yuste, 1993 y Hernández, 2004) consideran necesario e imprescindible la realización de estudios para validar empíricamente la estabilidad de la distribución de los intereses o preferencias vocacionales.

El tercer objetivo del presente trabajo es la presentación de la estabilidad de las conductas del cuestionario. Su fiabilidad ha sido calculada mediante la fórmula test-retest. Este método, es usado cuando la muestra ha sido medida en dos ocasiones. La correlación en el tiempo de varios pares de puntuaciones es el coeficiente de estabilidad y la magnitud de la diferencia entre los valores obtenidos, informa del grado en el cual los cambios aleatorios y los efectos prácticos influyen en las puntuaciones.

Los coeficientes obtenidos son muy altos para los campos académicos-profesionales, según las cualidades y preferencias y la magnitud de las diferencias muy escasa en aquellos campos (bioterapéutico y tecnológico) en el que la muestra estaba interesada y ligeramente mayor en aquellos campos no considerados preferenciales.

Igualmente alto resulta para la preferencia profesional realizada y los motivos de elección de tal preferencia.

Consideramos que persisten los Intereses Profesionales (preferencias subjetivas de elección de los sujetos) y las preferencias profesionales a lo largo del tiempo, en concreto, los *Intereses Bioterapeúticos*¹. (Durante el periodo de formación y en los primeros años de incorporación laboral, acotando a este periodo de tiempo, la generalización). En este caso, los intereses bioterapeúticos son los que más interesan y hacia los que más cualidades creen poseer. Eligen esta opción por considerarse más preparados o competentes para la misma, considerando distintas variables como: cualidades o gusto, preferencia o interés y Autopercepción de eficacia, siendo dichas autopercepciones percibidas las que influyen poderosamente en las preferencias y en las elecciones en la educación postsecundaria (Cepero, 1999, 2003; Martín del Buey y cols., 2008).

Bandura (1988) desarrolla el constructo de expectativas de eficacia y éxito del alumnado que con las opciones a seleccionar forman un indicador que afecta al desarrollo de la carrera, siendo además una importante variable explicativa de la conducta vocacional. Martín del Buey y cols., (2008) hacen hincapié en la expectativas de éxito par determinar el comportamiento exitoso. Anteriormente, Merton (1948) con su *“Teoría de la predisposición a confirmar y la profecía que se cumple a sí misma”*, enunciaba que las expectativas tienden a modificar el comportamiento, aumentando el porcentaje a cumplirse. Tierno (2004) trabaja las denominadas profecías autocumplidas e ideas preconcebidas que guiarán la manera en que percibimos e interpretamos y recordamos la información. Nuestras creencias controlan, no sólo nuestras preconcepciones e interpretaciones, sino también nuestros recuerdos, por tanto, cuando se piensa que algo va a salir bien o mal se convierte en realidad ya que nuestros pensamientos de forma automática pueden generar emociones del mismo signo sin que exista la situación pertinente. Como apuntan Huerta y Matamala (1994), el éxito vital de una persona depende en gran medida de sus pensamientos, ya que estos condicionan nuestros sentimientos, motivaciones, metas y conductas a través de nuestras emociones (Goleman, 1997 y 2006). Morris y Maisto (2005) y también en su momento Rogers

¹ Se confirma lo escrito por Cepero (1999) cuando afirma que: “Si relacionamos rendimiento académico (notas Medias) con Especialidad de FP cursada <relacionado con sus pretendidos estudios posteriores en el campo sanitario (Bioterapico)>, comprobamos que su itinerario formativo esta bien encauzado, presentando unas arraigadas preferencias vocacionales y un claro futuro universitario y una seguridad en su elección postsecundaria, prefijada anteriormente” Nuestros datos exponen este seguro futuro universitario al comprobar que en el año 2002 este alumnado ha finalizado con éxito su deseada formación universitaria en “Enfermería”, verificando la persistencia actual de los mismos intereses Bioterapeúticos (Resultados obtenidos de la revisión del test de Preferencias Profesionales). Se confirma que después de realizar la opción universitaria, persiste el interés bioterapeútico (Enfermería).

(1961) insistieron en la tendencia a la autorrealización, es decir, una persona se esforzara por estar a la altura de la imagen que tiene de si misma.

El alumnado con intereses bioterapeúticos posee, en general, mayores medias en:

1. Niveles de autoeficacia.
2. Notas Medias.
3. Horas de estudio.
4. Probabilidad de aprobar.
5. Expectativas ante determinadas profesiones y carreras, sobre todo femeninas.
6. Mayores expectativas de capacidad y/o habilidad para el ejercicio profesional exitoso.

Observamos que otras Preferencias Profesionales como las Educativas, Médico-Asistenciales, Artísticas, y Humanísticas, se mantienen estables.

En cuanto a las preferencias profesionales, hay que tener en cuenta que la conducta vocacional no se produce en el vacío (Súper, 1985; Crites, 1974; Rivas, 2002, 2003), siendo la especialidad de FPE, entre otros determinantes, quien marca las opciones posteriores. Las elecciones vocacionales se realizan en un contexto determinado (Rivas, 2002, 2007) al que también están ligadas con una proyección hacia ese mismo campo vocacional, que determinara las siguientes opciones de la persona a diferentes plazos (corto, medio y largo).

Reina (1999) en su estudio sobre 227 adolescentes ve la relación de la autoestima, entendida como el juicio o valor, referente a la noción que un individuo tiene de si mismo, con las preferencias profesionales, esta variable se define en función de los gustos o intereses, manifestados por el sujeto, hacia determinadas áreas profesionales; de sus resultados, cabe destacar el sexo como una variable de especial relevancia, no solo en relación a la variable autoestima, sino también en cuanto a las preferencias profesionales.

Flecha (2000) afirma que, *en cuanto al marco referencial de las mujeres en la Educación tuvieron una incidencia significativa que afecto a lo personal y lo social, transformando tanto la realidad propia como introduciendo una medida en el universo*

simbólico de referencia. De ahí la importancia de su incorporación en todos los campos profesionales; apuntando además, que es un ámbito en el que se han sentido desde siempre bien y en el que trabajan con autoridad y eficacia. Lo que redundaría en lo expuesto por otros autores que afirman que las mujeres trabajan y se encaminan hacia profesiones donde se sienten cómodas, siendo el factor psicoemocional un indicador vocacional claro (Ardit, 1988; Rivas, 1990) ya que el sexo del alumnado introduce diferencias en los factores de decisión vocacional. La persona traslada su autoconcepto al estereotipo o imagen de la profesión o estudio que cree su elección (Morris y Maisto, 2005).

Aunque Flecha (1999) constata que aparecen cambios significativos en la distribución por carreras y disciplinas respecto al sexo, esta sigue siendo muy desigual (Hermosín, 2008; Alonso, 2009; Sánchez, 2009).

Cano (1999) expone que las mujeres muestran mayor miedo al fracaso en todas las carreras salvo en las de letras. Rocabert (1999) habla de una redistribución de la juventud del siguiente modo: mientras las chicas, aunque de forma lenta, aumentan su presencia en los diferentes campos profesionales y educativos, los varones siguen sectorizándose en unos determinados. Autores que señalan la mayor participación de la mujer en los estudios técnicos son Elejabeitia (1995), Grañeras y cols. (1999) y Fernández Lámela (2000).

El Instituto de la mujer (2000) apunta como posible causa de que las mujeres no realicen elecciones no tradicionales a que quizás no se ven recompensados sus esfuerzos en la práctica aunque su nivel de formación y especialización sea tanto o más que el de los hombres. Un ejemplo claro es el comentario de Castrillo (2002) que analizó la evolución de la matrícula femenina en la escuela de Informática en la Escuela Politécnica de Madrid. Con su estudio comprobó que, en los últimos años, la presencia femenina ha descendido del 50% al 20%; y, que del total de las mujeres que acaban la carrera de Informática, la mayoría reconducen su vida profesional hacia la enseñanza o a realizar trabajos por horas desde su casa, es decir, por un lado, la educación ámbito profesional feminizado y por otro, dentro del sector doméstico, el suyo por excelencia (Cuesta, 2004 y Lameiras, 2004).

Como Sánchez (2001) vemos la necesidad del análisis crítico en la práctica orientadora y formativa para eliminar sesgos que obstaculizan el desarrollo de las potencialidades individuales del alumnado. Teniendo en cuenta además las dificultades que en la práctica encuentra el alumnado para superar estereotipos y sesgos tanto en las actividades y como en las prácticas profesionales. Intentando conseguir como escribe

Díaz (2009) que tengamos la libertad mental y la aceptación social necesarias para dedicarnos profesionalmente a lo que mejor hacemos.

Creemos que en la actualidad uno de los problemas más preocupantes es la incapacidad para consolidar una identidad ocupacional, hecho constatado ya por Ericsson (1974). Y si consideramos como Fernández Enguita (1997) que “*la escolarización es muy corta, la vida muy larga, la escuela muy uniforme y el trabajo muy diverso*” y como Handy (1996) escribió “*aprendemos de la vida viviendo y del trabajo trabajando, junto con una cantidad de preparación, enseñanza y reflexión*” consecuencia por lo que se aceptan “los estereotipos sociales” ante las posibilidades vocacionales / profesionales por la falta de experiencia en el análisis del mundo vocacional (Rivas, 2002).

Es importante que el alumnado en concreto y la juventud en general tengan la oportunidad de construir su propio camino. En cuanto a la estabilidad de las preferencias vocacionales. Los datos aportados ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para aprovechar al máximo sus posibilidades y afrontar las decisiones académicas y profesionales, alcanzando un papel activo en procesos reflexivos de toma de decisiones.

10.2.4. Resultados del cuarto Objetivo. El Papel de las preferencias en la elección vocacional.

Uno de los criterios utilizados para validar el cuestionario ha sido el de la elección de carrera universitaria en la que se han matriculado, su finalización con éxito y su nota media a lo largo de los cursos realizados. Este criterio de elección real en un campo académico ha sido el relativo a la titulación de enfermería y fisioterapia, del campo bioterapéutico.

La correlación de las puntuaciones entre la elección del campo académico-profesional según las cualidades y el criterio ha puesto de manifiesto la alta correlación entre los estudiantes de la especialidad de estética que en su mayoría eligió este campo con el hecho de conseguirlo y con éxito.

Las puntuaciones son ligeramente más altas cuando se miran a las cualidades que a los intereses o preferencias.

La elección realizada correlaciona significativamente con el criterio.

Encontramos que las Cualidades autopercebidas influyen de forma decisiva en las preferencias y elección de la opción universitaria y profesional en especial cuando

Concuerdan con sus cualidades. Para la elección vocacional se emplea un triángulo de determinantes que denota una elevada consistencia en las decisiones de los sujetos, marcada por:

- A. Preferencia (Interés vocacional por)
- B. Cualidades (Gusto o Cualidades hacia)
- C. Autopercepción de eficacia (Certeza y eficacia en)

Además, importantes motivos de elección son el que concuerde con sus cualidades, el gusto por la profesión y las perspectivas de buen salario y empleo. Destacamos también la importancia de las autopercepciones en los sujetos ante las preferencias y las elecciones postsecundarias así, según las perciban, será su actuación, reacción y conducta vocacional, coincidiendo con Ferreira y Rafael (2001), Rivas (2002) y Tierno (2004). y Martín del Buey y cols., (2008).

Rogers (1961); El Consejo de Universidades (1987); Ardit (1988); Rivas (1990, 2003); Núñez, Glez-Pianda, Almeida y cols., (2005) escriben sobre “la Autopercepción de las opciones adecuadas o no con sus propias características personales”. Cepero (2001, 2003) emplea los términos de Autopercepción de éxito (percepción de tener capacidades para la opción o preferencia vocacional) y vocacional (percepción vocacional del mundo) para expresar las autopercepciones de los sujetos ante las opciones vocacionales. Estas cualidades autopercebidas se van asimilando, junto con la Autopercepción de éxito de manera que sienten que tienen capacidades para la opción elegida y que ésta opción es adecuada a sus características personales, originándose, como apunta Rivas (2002), desde las elaboraciones personales, de las opciones consideradas como posibles alternativas en relación con el autoconcepto, la motivación y la percepción vocacional del mundo. Reina (1999) escribe: “*La percepción que una persona tiene sobre si misma le condiciona hacia diversas metas. Las expectativas de logro, la percepción de autocontrol y los juicios sobre la propia eficacia están influyendo en nuestra conducta*”.

También aparece una consistencia entre seguir estudiando y la historia académica. Avalando que tanto el rendimiento académico como el historial escolar, influye poderosamente sobre su presente y futuro educativo, al fin y al cabo, presente y futuro vocacional/profesional. Debido al mayor rendimiento e historial académico, el autoconcepto escolar y de éxito en general y vocacional/profesional en particular es más alto, porque perciben que tienen capacidades o características personales para su opción universitaria, ya que la estructura cognitiva de la elección se centra en elaboraciones

personales de las opciones que considera posibles alternativas relacionadas con el autoconcepto, la motivación, exponiendo la estrecha relación entre las expectativas de autoeficacia y de éxito del alumnado con las opciones a seleccionar. Teniendo en cuenta que, tanto la eficacia en el estudio como el grado de certeza son indicadores claros de la conducta vocacional según la madurez vocacional (Ardit, 1988; Rivas, 1990, 2002, 2003; Pompa y cols., 2003 y Martín del Buey y cols., 2008).

Gimeno y Rocabert (1999) exponen que la autoeficacia es un predictor de las preferencias y la elección de carrera y puede regular el que una persona inicie y mantenga ciertas conductas de carrera, influye en la elección, representación y persistencia en dominios relacionados con la elección de carrera. Borges y Gilroy (1994) encuentran que la autoeficacia es el mejor predictor de éxito y persistencia en la elección de opciones. De este modo, las expectativas y el autoconcepto que el alumnado tiene sobre su capacidad o habilidad para realizar con éxito un determinado estudio universitario y/o actividad profesional afecta a la conducta vocacional de forma contundente.

Bandura (1986) define la autoeficacia como *“Los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de las cuales organizara y efectuara sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”*, y no se hace referencia a los recursos de que disponga el sujeto, sino a la opinión que tenga sobre lo que hacer con ellos. Existiendo una estrecha relación entre autoeficacia y esfuerzo, lo que vincula con la motivación (Pompa y cols., 2003). En esta línea Bandura (1977) y Eccles (1983) señalan que si tenemos una percepción positiva de una habilidad determinada nos aproximamos con confianza a las tareas relacionadas con ella y consecuentemente rendimos bien en las mismas.

10.2.5. Resultados del quinto Objetivo. El valor predictivo de los determinantes de cara a las preferencias en la elección vocacional.

Sería no solo conocer el tipo de determinantes que influyen la decisión de seguir los estudios universitarios y, en consecuencia, las elecciones de titulaciones y sus motivos, sino además en definitiva cuales predicen mejor la conducta vocacional de los estudios universitarios, según los resultados del análisis dimensional se configura como se indica a continuación para la muestra estudiada y sin ánimo de generalización.

Los resultados de la regresión múltiple paso a paso para establecer los mejores determinantes para los estudios universitarios elegidos, utilizando como predictores las variables socioeconómicas y las cualidades y preferencias, y como variable dependientes la “probabilidad subjetiva de ir a la universidad”, para las dos

especialidades mostró que los ítems que mejor predicen la probabilidad de ir a la universidad son:

- *nota media del segundo curso de FP2*
- *nivel económico familiar.*

Los ingresos económicos y la probabilidad de aprobar influyen directamente a la hora de ir a la universidad. Tradicionalmente el nivel sociocultural de la familia de origen es un factor determinante en la realización de los estudios universitarios (Rivas, 2003).

El determinante socioeconómico es muy importante y es destacado por Ginzberg (1951), Blau (1956), Holland (1978), Súper (1988) y Krumboltz (1979). El Centro de estudios Andaluces (2008) concluye que en España y en Concreto en Andalucía, los logros académicos del alumnado dependen del nivel socioeconómico de la familia.

Cuando se utilizaron como predictores los motivos de la elección, entonces, se añadió a la tabla de indicadores,

“que concuerde con mis cualidades”, como ítem predictor y determinante hacia la continuación de estudios universitarios para la especialidad de estética

Cuando se utilizaron como predictores, las cualidades y preferencias autopercibidas y como variable dependiente, “la probabilidad subjetiva de ir a la universidad”, la especialidad estética mostró diferencias significativas en las cualidades y preferencias autopercibidas. Aunque no se diferencia claramente entre cualidades e interés, los individuos son hiperconsistentes en sus contestaciones, combinando: intereses, cualidades, aptitudes, preferencias, motivos y rendimiento académico.

El campo académico-profesional que se mostró como indicador específico para la especialidad estética, fue

- *El Bioterapéutico* (cualidad autopercibida por este campo académico-profesional, determinante personal psicológico)

Las titulaciones que abarca son:

- *Enfermería*
- *Fisioterapia*

Cuando se utilizaron como predictores la Conducta Vocacional solamente en Madurez para la Decisión Vocacional, que evalúa el grado de conocimiento profesional y vocacional, las actividades de búsqueda de información vocacional y la seguridad en

los planteamientos vocacionales inmediatos, “*Autoconfianza en la decisión*” se constituye en un buen predictor en relación a la probabilidad de ir a la universidad para la especialidad estética.

Respecto de las “Aptitudes Básicas general y específica para los estudios universitarios” son:

Las *Aptitudes Cognoscitivas* que implican habilidades de observación, memoria y sustitución de símbolos según reglas, las que constituyen un predictor para las dos especialidades.

En cuanto a las Preferencias Profesionales para ambos grupos, las

- *Medico-Asistenciales*
- *Aplicaciones técnico-Científicas*, son buenos predictores para proseguir los estudios universitarios en las titulaciones elegidas.

Cuando se combinan Aptitudes Básicas y Preferencias Profesionales con la probabilidad de ir a la Universidad, entonces las variables:

- *Autoconfianza en la decisión de la Madurez para la Decisión Vocacional*,
- *La Aptitud Espacial de las Aptitudes Básicas*
- *Preferencia Profesional Técnico–Científica*, resultan las únicas variables predictoras.

Predictores por especialidad	
<u>Estética</u>	<u>Tecnológica</u>
<i>Nota media del segundo curso de FP 2</i> (Determinante personal Académico)	<i>Nota media del segundo curso de FP2</i>
<i>Nivel económico familiar.</i> (Determinante contextual Socioeconómico)	<i>Nivel económico familiar.</i>
<i>“concuera con mis cualidades”</i> (Motivos de elección, Determinante personal Psicológico)	
<i>Bioterapéutico</i> (Campo académico-profesional, cualidad autopercebida por este campo académico-	

profesional, determinante personal psicológico)	
<i>Enfermería</i> (Titulación elegida, determinante personal psicológico)	
<i>Fisioterapia</i> (Titulación elegida, determinante personal psicológico)	
“ <i>Autoconfianza en la decisión</i> ” (Conducta Vocacional: Madurez para la decisión vocacional. Determinante personal psicológico)	
<i>Aptitudes Cognoscitivas</i>	<i>Aptitudes Cognoscitivas</i>
(Aptitudes Básicas. Determinante personal psicológico)	(Aptitudes Básicas. Determinante personal psicológico)
<i>Medico-Asistenciales</i> (Preferencias Profesionales determinante personal psicológico)	<i>Aplicaciones técnico-Científicas</i>
Únicas variables predictoras	
<i>Autoconfianza de la Madurez para la decisión vocacional</i> (C. Vocacional)	<i>Aptitud Espacial</i> (Aptitudes Básicas)
	<i>Preferencia Prof. Técnico-Científica.</i> (Preferencias Profesionales determinante personal psicológico)

En conjunto, nuestros datos ponen de relieve que el alumnado se decanta por unas preferencias y efectúa sus elecciones académicas-profesionales condicionados por las expectativas de la sociedad y de la cultura donde viven inmersos desde su infancia,

que les modela, marcándoles claramente el papel social a desempeñar por cada género. Existen otros determinantes que inciden claramente tales como la condición de becario, el nivel socioeconómico de la familia, el autoconcepto del estudiante relacionado con el rendimiento académico y las aptitudes o capacidades, las expectativas de autoeficacia y las percepciones de eficacia relacionadas con las posibilidades de éxito, los intereses, la independencia, los motivos, la madurez vocacional, resaltando que influyen en la toma de decisiones limitando o ampliando el abanico de opciones que pueden elegir.

Puede concluirse esta investigación señalando que, actualmente a pesar que chicos y chicas se encuentran en situaciones de decisión similares, todavía se observan grandes diferencias asociadas al género en las preferencias , por tanto en sus elecciones de estudios superiores. Este comportamiento diferencial en el proceso de elección es explicado, en parte por las diferentes expectativas de autoeficacia entre ambos sexos. Los resultados nos permiten afirmar que siguen existiendo diferencias de género en el tipo de estudios que hombres y mujeres eligen. En definitiva, quizá el problema es que se carece de la idea de cuidar y proteger las preferencias vocacionales y la elección de opciones, al igual que se carece de la idea de desarrollo vocacional, como algo personal basado en la experiencia y con dimensiones de análisis objetivables, y no estamos acostumbrados ni a reconocer nuestras preferencias ni a verbalizarlas ni a manifestarlas. Tampoco al análisis de recursos externos y todo lo relacionado con marcos universitarios y vocacionales de Preferencias y elecciones estables. Nuestra intención es ofrecer un discurso moderno que pueda objetivamente establecer como “fin”, una base firme que contemple el respecto a los derechos humanos en realidad y de verdad. (Kant, 1922 y Cabada, 2003). Donde pueda abrirse camino la diversidad personal y Simetría que debe conservarse a lo largo de todo el proceso formativo y de forma especial en las preferencias y Elecciones de carreras o formaciones profesionales. Para alcanzar una enseñanza post-obligatoria, que comprenda un amplio abanico de ofertas de transmisión de conocimientos y entrenamiento en habilidades.

TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN FUTURAS**

CAPITULO 11.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS
FUTURAS

CAPÍTULO 11

CAPÍTULO 11. Conclusiones y líneas de investigación futuras.

11.1. Conclusiones

11.2. Líneas de investigaciones futuras.

11.1. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer, en síntesis, las siguientes conclusiones:

- I.- Las cualidades autopercebidas de los sujetos influyen de forma decisiva en la elección de la opción universitaria y profesional.
- II.- Los motivos principales de elección para realizar la elección postsecundaria son el gusto por la profesión y las perspectivas de buen salario y empleo.
- III.- Los ingresos económicos, o nivel económico familiar y la probabilidad de aprobar influyen directamente en la opción de asistir a la universidad o continuar estudios universitarios.
- IV.- Los individuos son hiperconsistentes en sus contestaciones, combinando intereses o preferencias subjetivas, cualidades autopercebidas, aptitudes básicas, preferencias profesionales, motivos de elección y rendimiento académico, nota media de cursos anteriores.
- V.- Existe una clara diferencia por grupos de especialización.

11.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

Por lo expuesto, pensamos que a continuación corresponde la realización de estudios complementarios que sigan esta línea de investigación para que continúen aportando luces sobre el mismo tema. Creemos, además que la futura investigación debe prestarle más importancia a las preferencias vocacionales que repercutirán directamente en la elección de estudios postsecundarios. Ya que nuestros resultados animan a la investigación a determinar la influencia de los intereses y las preferencias vocacionales mediante estudios más amplios y con seguimiento de cohortes más exhaustivos. También consideramos que los datos aportados ponen de manifiesto la necesidad desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para aprovechar al máximo sus posibilidades y afrontar las decisiones académicas y profesionales, alcanzando un papel activo en procesos reflexivos de toma de decisiones.

Las opciones en cuanto a que hacer y como hacerlo son diversas. Pero las distintas alternativas sobre como abordar la educación sociolaboral y la orientación profesional no pueden ser diseñadas en el vacío. Los contextos sociales, políticos, económicos y educativos van a estar modulando la respuesta.

El alumnado muestra su descontento hacia los planes de estudio donde predomina el conocimiento de naturaleza teórica y las practicas, que cuando se realizan están alejadas de los problemas del “mundo real”, al que habrán de hacer frente los jóvenes, cuando se incorporen al trabajo remunerado.

La educación debe preparar a los jóvenes para el proceso de transición académica y sociolaboral, pero también para el tiempo de espera antes de que se produzca la inserción profesional y para los periodos de desempleo entre una ocupación y otra. Ya que la mayoría reconoce tener problemas (Accenture, 2005).

El proceso de transición puede ser realizado básicamente de 2 maneras: precipitadamente y sus elementos de juicio insuficientes para una adecuada toma de decisiones, o pausadamente a través de un complejo juego de evaluación de posibilidades en donde cada persona decide que proyecto de vida, quiere y puede desarrollar dentro de las actuales circunstancias. La institucionalización de la orientación y su inclusión dentro del Proyecto Educativo del Centro es una formula, que si se realiza de manera correcta, puede facilitar la igualdad de oportunidades en un mundo que se muestra básicamente desigual. (Santana, 2003; Martínez, 1992).

Aunque la escuela actualmente esta en disposición de garantizar la igualdad formal, ya que aparentemente la igualdad de trato regula la vida en las aulas, no siempre fue así (Fernández Enguita, 1999) tenemos que seguir trabajando para que dicha igualdad pueda ser real y no solo afecte a las “formas”.

Uno de los objetivos de la LOGSE es que el alumno “aprenda para la vida”. Si deseamos alcanzar este objetivo de educar para la vida, la incertidumbre, la iniciativa y la movilidad sociolaboral, entre otros, han de ser temas tratados y no solo desde el marco de la escuela.

Se deben buscar vías de intervención que actúen tanto en el sentido de la oferta (universidad), como en el de la demanda (estudiantado). Debido al reto que todos tenemos de facilitar estos procesos a quienes son sus beneficiarios, el alumnado con el que trabajamos a diario, ampliando sus posibilidades al incidir directamente sobre su

autoimagen. No obstante, opinamos también que es un tema de gran importancia en el desarrollo tanto personal como profesional de la persona, ya que influye de manera significativa en las elecciones que se realicen, y en la satisfacción de la vida personal y laboral; debido a que el desenvolvimiento del desarrollo vocacional es un elemento muy importante del proceso de socialización de la persona.

Siendo este estudio, un intento para que nuestras vidas sean más constructivas y por lo tanto de mayor satisfacción personal (Berroeta, 1994). Respectando las diferencias y poniendo más interés en alcanzar el propio desarrollo personal, para que poco a poco, podamos ir tomando nuestras propias decisiones personales y podamos construir, desde nuestra libertad, nuestros propios proyectos de vida. Como apunta Huerta y Matamala (1994) la vocación de todo ser humano es la búsqueda de la felicidad y la más fundamental de sus empresas es lograrla. Y felicidad quiere decir realizar la propia vida, desarrollarse por completo, ser libre, poner en práctica de la mejor manera posible la vocación particular, expresar satisfactoriamente nuestros potenciales principales, experimentar un sentimiento general de satisfacción, amar la vida al mundo y a los demás y sentirse en armonía con uno mismo.

CAPITULO 12.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CAPÍTULO 12

- Aja, M. (2003). Un modelo educativo para la sociedad del siglo 21. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administración*, 1, 16-20.
- Alberti, C. (2000). Ser Feminista. Pioneras del cambio. En L. Freixas (Ed.). *Ser mujer* (pp. 201-224). Madrid: Temas de hoy, S.A.
- Alonso, C. (1991). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiante universitarios*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Alonso, J., y Román, J. M. (1999, Septiembre). Situaciones hipotéticas relevantes en la educación de los hijos de 3 a 6 años. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Álvarez, M. (1991a). Los efectos de entrenamiento en el proceso de Toma de Decisión a través del modelo DECIDES. *Revista de Investigación Educativa*, 9 (18), 53-61.
- Álvarez, M. (1991b, Abril). Modelos y Programas de Intervención en Orientación. Ponencia presentada al *VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*. Albacete, Castilla la Mancha.
- Álvaro, J. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid. Siglo XXI.
- Ardit, I. (1985). *Programa de Asesoramiento Universitario: análisis y evaluación de una experiencia de intervención psicológica*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Ardit, I. (1988). *Factores de la conducta vocacional en la toma de decisiones para los estudios universitarios: contraste empírico de dos situaciones vocacionales diferenciadas*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Argyle, M. (1972). *The social psychology of work*. Penguin Harmondsworth.
- Arribas, G. (1992). *La familia como institución represora*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Asmolov, A. (1983). The subject matter of the psychology of personality. *Soviet Psychology*, 56, 23-43.
- Atkison, J. W., y Feather, N. T. (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. Nueva York.: Wiley.
- Ávila, V., y Rocabert, E. (2001). Características vocacionales de estudiantes universitarios ciegos y deficientes visuales: una aproximación cualitativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (12), 319-340.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Traducción del original en inglés: *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.)

- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción, Fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca. (Publicación Original 1986).
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. Jhon (Eds.), *Handbook of personality* (2ª ed, pp. 154-196). New York: Guilford.
- Barca, A., Peralbo, M., y Breñilla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barceló, A. (2004, 3 de abril - 9 de abril). La desigualdad referida a los sentimientos. *Mujer de Hoy*, 269, 4-5.
- Bartling, H. C., y Hood, A. B. (1981). An 11-year follow-up of measured interest and vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 27-35.
- Beauvoir, F. (1981): *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX. (Edición Original, 1949).
- Beauvoir, F. (1997). *El Segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Beck, C. E. (1973). *Orientación Educacional: sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bell, A., Super, D. E., y Dunn, L. (1988). Understanding and Implementing theory: A Case Study Approach. *Counseling and Human Development*, 20, 107-116.
- Benavent, J., Bayarri, F., García, J., Ramírez, L., y Vivo, S. (2001). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). CESOF / 06. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 12 (22), 283-302
- Bentz, V. (1987). Contextual richness as a criterion consideration in personality research with executives. Ponencia presentada en *The Annual Meeting Of The American Psychological Association*. New York.
- Berg, I. (1970). *Education and jobs*. New York: Praeger.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Betz, N., y Hackett, G. Y. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 5 (28), 399-410.
- Bigoness, W. J. (1988): Sex differences in job attribute preferences. *Journal of Organizational Behavior*, (9), 139-147.
- Blau, P. M. (1956). Occupational Choice: A Conceptual Frame Work. *Industrial Labor Relations Review*, 9 (4), 531-543.
- Bordin, E. S., Nachmann, B., y Segal, S.J. (1963). An Articulated Framework for Vocational Development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107-116.
- Bordin, E. S. (1968). *Psychological Counseling*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bohan, J. (1995). *Re-placing women in psychology*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Borgen, F. H., y Selling, M. J. (1978). Expressed and inventoried interest revisited: Perspicacity in the person. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 536-543.
- Borow, H. C. (1982). Career Development Theory and Instrumental Outcomes of Career Education: A Critique. En J. D. Krumboltz, y D. A. Hamel (Eds.), *Assesing Career Development* (pp. 18-41). Palo Alto: Mayfield.

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, F. (1973). *Los Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Nueva colección Labor.
- Bourdieu, P., y Passeron, F. (1982). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brammer, N. M. (1973). *The Helping Relationship*. Process and Skills. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bravo, A., y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 83-95.
- Brill, A. A. (1949). *Basic Principles of Psychoanalysis*. New York: Doubleday.
- Brim, O. G. (1966). *Socialization after childhood*. New York: Wiley.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en el alumnado de 4º de ESO. Implicaciones en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (18), 14-20.
- Brown, D., y Brooks, L. (1984). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Buck, J. N. (1981). *Influence of identity, anxiety and decision making-styles on the career decision making process*. Tesis doctoral no publicada, University Carbondale, Southern Illinois.
- Bühler, C. (1933). *Der Menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem*. Leipzig: Airzel.
- Burunat, E., (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo periodo crítico?. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 87-104.
- Cabada, M. (2003). La interioridad humana como encuentro con la divinidad. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 59 (223), 3-28.
- Cabanach, R. G. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin "DA"*. Investigación original. Universidad de La Coruña, La Coruña
- Camargo, E. (2002). *Influencia de las variables personales en la carrera profesional*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Pontificia de Comillas, Instituto de Brasis.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Camps, V. (2004, 29 de febrero-7 de marzo). ¿Por qué todavía no hemos logrado la igualdad?. *Mujer de Hoy*.
- Candela, C., Barbera, E., y Jarrión, M. (2002, Abril). Diversidad de género en las organizaciones. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional "Exigencias de la diversidad", Santiago de Compostela.
- Cano, F. (1999, Septiembre). Diferenciación de género en estereotipos y estilos de aprendizaje. Comunicación presentada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica, Santiago de Compostela.

- Cantero, M., y López, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 43 – 61.
- Canton, I. (1987). Sexismo y Educación. *Escuela Española*, 2892, 8.
- Capote, M., Martín E., y García, L. (1994). Career choice development and satisfaction in university student. Ponencia presentada al 23rd. *Congress Of Applied Psychology*, Madrid.
- Capote, M., Martín, E., y García, L. (1995). Perfiles motivacionales en la elección de carrera universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10 (7), 24-29.
- Carabaña, J. (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid. Servicio Publicaciones MEC.
- Carabaña, J. (1985). *Educación, ocupación, ingresos en España en el siglo XX*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
- Carabaña, J. (1987): ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?. *Revista de Educación*, 282, 101-130.
- Carabaña, J. (1988). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
- Cardierno, D. (2001) Programas de formación ocupacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (12), 193–197.
- Carrasco, A. (2004). Consumos de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles. *Revista de Psicología social*, 19 (1), 51-79.
- Carrero, V., Pinazo, D., y Gimeno, M. J. (2002). Identificación del rol de directivo y su influencia en el rendimiento autopercebido. *Psicothema*, 2 (14), 191-198.
- Carter, H. D. (1940). The Development of Vocational Attitudes. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 185-191.
- Casserli, C. (1983). A prototype measure of career adaptability. *NACTON*, 5 (5), 55-76.
- Castaño, C. (1979). Perfiles mínimos y ponderados de aptitud de 35 carreras universitarias. *Actas del IV Congreso Nacional de Psicología*, Pamplona.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Morata.
- Castaño, C., y Zapatero, P. (1982). Relación entre algunas variables motivaciones y de personalidad con la estimación de logro vocacional. Ponencia presentada al VI *Congreso Nacional de Psicología*. Pamplona.
- Castejon, J., y Navas L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de conducta*, 61 (18), 687-729.
- Castellano, F., Delgado, J. A., y Delgado, L. (1995a) Influencia de las características personales en la elección de estudios. En *Actas del V Jornadas LOGSE: orientación y tutoría*. Barcelona: Cedecs.
- Castellano, F., Delgado, J. A., y Delgado, L. (1995b). El nivel socioacadémico de los padres y su incidencia en las decisiones de sus hijos. En *Actas del V Jornadas LOGSE: orientación y tutoría*. Barcelona: Cedecs

- Castellano, F., Delgado, J. A., y Ortiz, C. (1995c). El género y la orientación para la carrera. En *Actas del V Jornadas LOGSE: orientación y tutoría*. Barcelona: Cedecs
- Castillo, C. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Castrillo, A. (2002, Abril). Visualización de las mujeres en el ámbito científico-tecnológico. Ponencia presentada al *IV Foro Galego da Educación para a Igualdade*, Santiago de Compostela.
- Castro, M. (1998). *O perfil socioloxico do estudante da Diplomatura de Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.
- Castro, M. y Cepero, A. B. (1998). La escuela, la familia y la sociedad, en el proceso de socialización que representa la conducta vocacional/profesional. Ponencia presentada al *IV Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía*, Universidad do Minho, Braga, Portugal.
- Castro, H., y Cepero, A. B. (1999, Mayo). Educación Vocacional: orientación, escuela, familia y sexismo. Ponencia presentada al *I Jornadas sobre Transversalidad en la enseñanza no universitaria*, Santiago de Compostela.
- Cela, J., y Palou, J. (2002). *Educación e instruir*. Barcelona: Compartir.
- Cepero, A. B. (1995a). La evolución de los roles a través de los libros de textos. Comunicación presentada al *II Congreso De Movements Sociais Alternativos/VIII Xornadas De Educación Para A Paz*, Orense.
- Cepero, A. B. (1995b). Programa de Orientación Vocacional. En *Actas del Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Cepero, A. B. (1997). Intervención Psicopedagógica diferenciada por género en el proceso de orientación vocacional / profesional. *Revista Galego/Portuguesa de Psicología E Educación*, 1 (1), 377-386.
- Cepero, A. B. (1998a). Aptitudes y rendimiento escolar de un grupo de alumnos de 1º de ESO. Ponencia presentada al *I Congreso de Orientación y Diversidad*, Santiago de Compostela.
- Cepero, A. B. (1998b). Diferencias sexuales en la orientación vocacional/profesional, En: Caruncho, C. y Mayobre, P. (Coords.), *Novos Dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia* (pp. 231-246). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Cepero, A. B. (1999a). El género, indicador condicionante del Asesoramiento y Orientación vocacional/profesional. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Santiago de Compostela.
- Cepero, A. B. (1999b). *Opciones postsecundarias en el alumnado de FP II*. Trabajo de Investigación inédito, Universidad de Vigo, Ourense.
- Cepero, A. B. (2000) Influencia del género como indicador personal condicionante de la orientación Vocacional/profesional. Ponencia presentada al *I Congreso Hispano-Portugués de Psicología*, Santiago de Compostela.

- Cepero, A. B. (2001, Junio) El genero como indicador condicionante de las elecciones vocacionales del alumnado. Ponencia presentada al *II Jornadas sobre Transversalidad en las enseñanzas no universitarias*, Santiago de Compostela.
- Cepero, A. B. (2002, Abril). El genero ante el alumnado de FPE. Un análisis de caso: el alumnado de imagen personal. Comunicación presentada al *VII Congreso Internacional: "Exigencias de la diversidad"*, Santiago de Compostela.
- Cepero, A. B. (2003): *Elección postsecundaria en una muestra de alumnos de 3º de FP de segundo grado*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad de Vigo, Orense.
- Cepero, A. B., y Castro, M. (1998). Como las condiciones familiares inciden en el desarrollo vocacional y profesional. Un análisis de caso: Los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Santiago. En *Actas del VI Congreso Español de Sociología: "Sociología y Sociedad"*. La Coruña: Federación Española de Sociología.
- Cepero, A. B., y Castro, M. (1999). La familia, factor sociogénico de la Orientación Vocacional. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional de la Familia*, Santiago de Compostela.
- Cepero, A. B., y Cepero, M. (1996). Creación de un Programa de Orientación profesional/vocacional como una parte de la orientación educativa de la ESO. En *Actas del Congreso Nacional Sobre Motivación e Instrucción*. La Coruña: Asociación Gallega de Psicopedagogía.
- Cepero, A. B., y García-Señorán, M. M. (1998). Intervención Psicoeducativa en el consumo de drogas en la adolescencia. En *VII Jornadas LOGSE: Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cepero, A. B., y Tellado, F. (1997a). Aptitudes y rendimiento escolar en un grupo de alumnos de 1º de ESO. En *Actas del Simposium sobre Orientación, ¿Para donde camina la orientación?*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Cepero, A. B., y Tellado, F. (1997b). Evaluación psicoeducativa en un grupo de alumnos de 1º de ESO. En *Actas de las VII Jornadas sobre la LOGSE: evaluación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cepero, A. B., y Tellado, F. (2000). Intervención psicopedagógica en el proceso de zona de división vocacional: eliminación de barreras diferenciales. Ponencia presentada al *IX Congreso Infad 2000: Infancia y aprendizaje*, Cádiz.
- Ciavarella, M. A. (1979). Toward an Integrated Theory of Educational and Vocational Choice. En J. J. Pietrofesa, G. E. Leonard, y R. F. Giroux (Eds.), *Career Education and the Counsellor* (pp. 84-95). Washington: APGA.
- CIUG (1997). *Sistema Universitario de Galicia. Titulaciones con limite de plazas en el Sistema Universitario de Galicia. Curso 1997/98*. Santiago de Compostela: Comisión Interuniversitaria de Galicia.
- Clemente, A., y Córdoba, A. (1999, Septiembre). Influencia diferenciadora de los sucesos vitales de mujeres de edad adolescente y adulta. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Cochran, L. (1983). Implicit versus explicit importance of career values in making a career decision. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (2), 188-193.

- Cohler, B., y Altergott, K. (1995). The family of second half life: connecting theories and finding. En R. Blüssun y U. H. Bedford (Ed.), *Handbook of aging and the family* (pp. 59-93). Westport, C.T.: Greenwood Press.
- Comas, D., y Granada, O. (2002, Febrero 24). Informe “El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar”. *Faro de Vigo, nacional*, pp.35.
- Consejo de Universidades (1987). *Demanda de plazas universitarias*. Madrid: MEC.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1996). *Información do Ensino Secundario en Galicia. Curso 1996/97*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1997). *O ensino en Galicia, Información 1997/98*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Conway, M., Pizzamiglio, M., y Mount, L. (1996). Status, communality and agency: Implications for stereotypes of gender and other groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 25–38.
- Corominas, E. (2001). La transmisión a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (19), 127-151.
- Coscojuela, R. (1992). Estudio sobre la optatividad y la igualdad entre los sexos en la enseñanza secundaria En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 18-34). Madrid: Instituto de la Mujer / Ministerio de Asuntos Sociales.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Crites, J. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence. Attitude test of Vocational Development Inventory. *Psychological Monograph*, 72, 595.
- Crites, J. (1974). Methodological issues in the measurement of career maturity. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 200-209.
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Crites, J. (1981). *Carrer counseling. Models methods, and materials*. New York: MacGraw Hill.
- Cuesta, J. (2004, primavera). La mujer española en el siglo XX. Cien años de avances. *Muface*, 194, 6-11.
- Dapía, M., y Cepero, A. B. (1996). Una reflexión sobre el espacio escolar como variable de los procesos de enseñanza/aprendizaje. En *Actas VI Jornadas LOGSE. Estudio Sobre El Sistema Educativo. Construir Otra Escuela*. Granada: Ediciones Osuna.
- Darder, P. (2002). *Los profesionales de la educación, entre la exigencia y la colaboración*. Compartir. Barcelona.
- Deaño, M., Tellado, F., M. M. García-Señorán, y Brandín, C. (2001) (Eds.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Orense: Ediciones GERSAM.
- De la Torre, C., y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesorado sobre el rendimiento del alumnado. *Psicothema*, 2 (14), 444-449.

- De Miguel, F.M. (1975). *La elección académico profesional de los alumnos al final de los estudios medios. Su problemática en el Distrito Universitario de Oviedo*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Derlega, V., y Berg, J. (1987). *Self-disclosure: theory, research and therapy*. New York: Plenum.
- Descals, A. (1998). *Indicadores diferencias de madurez cognitivo-actitudinal en la conducta vocacional*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia; Valencia.
- Díaz, M. (2003, 4 de mayo). ¿Qué quieres ser de mayor?. *Magazine*, 45, pp. 52-56.
- Dipboye, W., y Anderson, W. (1959). The ordering of occupational values by high school freshmen and seniors. *Personnel Guide. J*, 38, 121-124.
- Dirección Xeral de Ordenación Universitaria e Formación profesional. (1998). *Formación Profesional Específica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Dixon, D., y Glover, J. (1984). *Counseling: A problem-solving approach*. New York: Wiley Sons.
- Dolliver, R. H., y Will, J. A. (1977). Ten-year follow-up of the Tyler Vocational Cards Sort and the Strong Vocational Interest Blank. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 48-54.
- Dolz, I. (1999). *Aproximación a la alfabetización en la Educación Secundaria. Cultura y Conocimiento*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Dosil, A., y Fernández Eire, L. F. (2001). O Self-Directed Search (SDS) en Galicia. *Revista Gallega do Encino*, 33, 137-153.
- D.O.T. (1940). *Dictionary of Occupational* (1940, 1969) Vols. I, II y III. (3ª Ed.). Washington, D.C.: Washington Government printing office.
- D.O.T. (1977): *Dictionary of Occupational Titles* (4th ed.). Washington, DC.: Gov. Prin. Office.
- Duque, P. (2002). Representaciones sociales de roles en la vejez: una comparación transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1-2 (34), 95-106.
- Eagly, A., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: HBI.
- Eberhart, B., y Muchinsky, P. (1982). An empirical investigation of the factor stability of Owens' Biographic Questionnaire. *Journal Applied Psychology*, 69 (1), 174-181.
- Eccles, J. (1983). Exptancies, values, and academic behaviours. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 12-23). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Adler, T., y Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Echevarría, A., y González, J. L. (1999). The impact of context on gender social identities: European. *Journal of Social Psychology*, 29, 287-304.
- Echeverría, F. (2001). Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (19), 563-573.
- Elejabeitia, C. (1995). *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras: Pioneras y marginados*. Madrid: CIDE-MEC.

- Escudero, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza / ICE.
- Eysenck, H. (1978). *Bases psicológicas de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Europa Press (2003, 27 de marzo). Dos de cada tres españoles opinan que en la pareja deben trabajar ambos y compartir tareas. *Faro de Vigo, nacional*, p. 44.
- Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of counseling Psychology*, 32, 369-390.
- Fernández Eire, L. F. (1998): *Elecciones de carreras y profesiones: Adaptación del Self-Directed Search, Forma Regular (SDS-R/1994) a adolescentes gallegos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Santiago de Compostela, La Coruña.
- Fernández, M. (1997). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Ferreira, A., y Rafael, M. (2001). Tesis de Licenciatura. En F. Rivas (Ed.), *Diversidad individual: el desarrollo de la carrera. Actas del VII Congreso internacional "Exigencias de la Diversidad"* (pp. 24-28). Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Ferrer, P., y Sánchez, P. (1994). *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid: CIDE, MEC.
- Festinger, L. A. (1974). *Una teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos (Publicación Original 1957).
- Figar, L., y Tey, M. (2003, 18 de marzo). Está claro, sabes limpiar. *Faro de Vigo*, p. 45.
- Fine, S. A. (1974). Counseling skill: Atardet for tomorrow. *Vocational Guidance Quarterly*, 22, 287-291.
- Fisher, H. (2002). *El primer sexo las capacidades innatas de las mujeres y como están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la Familia*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, C. (1999). Género y Ciencia. A propósito de los "Estudios de la mujer" en las universidades. En *Educación XXI. Revista de la facultad de educación*, 2, (pp. 223-243). Madrid: UNED.
- Flecha, C. (2000). Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza (1910–1940). *Revista de Educación, Número extraordinario 4*, 269-294.
- Fredrickson, R. H. (1982). *Career Information*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- Freud, S. (1988). *Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis y otros ensayos*. Barcelona: Orbis. (Publicación Original 1933).
- Fuente, J., y Justicia, F. (2001). Diferencias de genero en las técnicas de aprendizaje utilizadas por los alumnos universitarios. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 5 (7), 38-45.
- Fuentes, S. (2003). *¿Por fin dejaran de maltratarnos en 2003?*. Madrid: Ediciones Conde Nast, S.A.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (2004, primavera). Un estudio sociológico sobre los estilos de vida de los jóvenes de hoy. Así son los jóvenes de hoy. *Muface*, 194, 29.

- Gagne, R. (1991). Some reflections on learning and individual differences. En P. Ackerman, R. Sternberg y R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences. Advances in theory and research* (pp. 127-143). Nueva York: Freeman.
- Gara, O. (2003). *Transgresoras, las mujeres que cambiaron su mundo*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- García, A. (2003, 4 de mayo). ¿Qué quieres ser de mayor?. *Magazine*, 45, 52-56.
- García, M. (1999). Los estudios de género en España. *Revista complutense de Educación*, 2 (10), 167-187.
- García, M. A. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Psicothema*, 15 (1), 109-113.
- García, L., y Cabrera, E. (1998). El papel de las variables motivacionales en el acceso a la enseñanza superior: un modelo explicativo. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 53-65.
- García-Linares, M., Pelegrina, S., y Lendinez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 1 (33), 63-74.
- Garrido, I. (1986). La motivación escolar. En J. Mayor (Ed.), *Sociología y Psicología de la Educación* (pp. 245-264). Madrid: Anaya.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference for Counselling. *Journal of Counselling Psychology*, 9, 240-245.
- Gelatt, H. B. (1977). *Deciding*. New York: The College Board.
- Gimeno, M. J., y Rocabert, E. (1998). ¿Poseen las mujeres que escogen opciones no tradicionales para su género unas características en común?. *Revista de Psicología de la Educación*, 23, 69-90.
- Gimeno M. J. y Rocabert, E. (1999). La autoeficacia como factor moderador en la toma de decisión vocacional. Ponencia presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Gimeno, M. J., y Rocabert, E. (2002). Grado de información vocacional que poseen los estudiantes de secundaria. Ponencia presentada al *Congreso Iberoamericano*, Bogotá, Colombia.
- Gimeno, M J., Rocabert, E., y Martínez, B. (1998). Estudio comparativo entre las mujeres y los hombres dentro de cada grupo vocacional ante el proceso de toma de decisión vocacional. En *Actas del I Congreso de Orientación y Diversidad*. Santiago Compostela: Tidis-Expoc, SL.
- Ginzberg, E. ,Ginsburg, S.; Axelrad, S.y Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An Approach to Theory*. New York: Columbia University Press.
- Ginzberg, E. Ginsburg, S.; Axelrad, S.y Herma, J. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-179.
- Giroux, H, y Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En Giroux, H. (Ed.), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Barcelona. PAIDOS/MEC.

- González, A. (2000). *Mujeres, revolución y cambio cultural*. Barcelona: Anthrolos.
- González, M. (2003). *La situación de las mujeres en el ámbito rural gallego*. Santiago: Servicio Gallego de Igualdad / Xunta de Galicia.
- González, R., Mendiri, P., y Arias, A. (2002) Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (2), 223-235.
- González, Y. (2003, 18 de febrero). Congreso “La familia en la sociedad del siglo XXI”, organizado por FAD Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *La Razón, nacional*, p. 45.
- González-Pienda, J. A., y Muñiz, J. (1999). El uso de estrategias de aprendizaje en el último ciclo de primaria y primero de secundaria. *Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 5 (7), 41-58.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., et al. (1999, septiembre). Implicación parental y rendimiento académico en la adolescencia. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Goldman, L. (1971). *Using tests in counselling* (2ª Ed.). Santa Mónica, California: Goodyear.
- Gómez, B. (1992). *Indecisión vocacional compleja. Constructo psicológico de la conducta vocacional en estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Gómez, J. (1997). Sexualidad: perspectiva psicosocial en la adolescencia. En M. Lameiras y A. López (Eds.), *Sexualidad y salud: la transmisión sexual del VIH y las opciones sexuales* (pp. 63-74). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Gómez, J., Hernández, F., Buendía, F., y Carmona, M. (2000). Modelización Estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en 1º curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (18), 97-118.
- Gottfredson, G. D., Holland, J. L., y Gottfredson, L. S. (1975). The relation of vocational aspirations and assessment to employment reality. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 135-148.
- Guinart, A. (2003, enero). Madre, esposa, trabajadora, guapa, dispuesta... y calladita. Este es el papel que nos toca vivir. ¿Hasta cuando?.. *Glamour*, 3, 45-47.
- Gutek, B.A., et al, (1988). Nonvoting role and stress at work En G. L. Cooper y R. Poyrse (Eds.), *Courses, coping and consequences of stress at work* (pp. 127-142). London: Rutledge.
- Hachett, G. Y., y Betz, N. (1982). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 326-339.

- Handy, Ch. (1996). *La edad de la paradoja. Dar sentido al futuro*. Barcelona: Apóstrofe.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students *Journal Vocational Behaviour*, 14, 119-133.
- Healy, Ch. (1982). *Career development. Counselling through the life stages*. London: Ally and Bacon.
- Herrera, M. E. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (17), 413-421.
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32, 64-658.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Holland, J. L. (1963). Explorations of a theory of vocational choice: IV. Vocational preferences and their relation to occupational images, daydreams and personality. *Voc. guide. Quart*, II, 232-239.
- Holland, J. L. (1965). *The Vocational Preference Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of Vocational Choice. A theory of personality types and model environments*. (Trad. castellana: *La elección vocacional: Teoría de las carreras*. México. Trillas, 1971).
- Holland, J. L. (1972). *The Self-Directed Search*. Palo Alto: Consulting Psychologist.
- Holland, J. L. (1983). Vocational Preferences. En M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. University of Minnesota: Wiley-Interscience.
- Holland, J. L. (1994). *Self-Directed Search professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and word environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., y Gottfredon, G. D. (1978). Toward Beneficial Resolution of the Interest Inventory Controversy. En C. R. Tittle, y D. G. Zytowski (Eds.), *Sex-Fair Interest Measurement: Research and Implications* (pp. 195-265). Washington: National Institute of Education.
- Huerta, E., y Matamala, A. (1994). *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*. Madrid. Anaya.
- Hussen, T. (1976). Talento, oportunidad y carrera: un seguimiento de veintiséis años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 129, 902-925.
- I.E.S. 12 de Octubre (1993). *PCC, Proyecto Curricular de Centro*. Ourense: I.E.S.
- Informe Juventud en España (1988)*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Informe Juventud en España (1989)*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales.

- Instituto de la Mujer (2000). *Desarrollo de la carrera profesional para mujeres: Función directiva y liderazgo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2002). *La mujer en cifras*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Iñiguez, N. (1997). *Estudio evolutivo sobre las Preferencias a través de una muestra de Grupos Vocacionales*. Trabajo de Investigación de Tercer Ciclo, Universidad de Valencia.
- Iñiguez, N. (1999). *Desarrollo Vocacional a través del Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R)*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Jack A. (2002, 18 de noviembre). Opinan ellos, El punto de vista de los adolescentes. *La voz de Galicia, nacional*, p. 51.
- Jayme, M. (1999). La identidad de genero. *Revista de Psicoterapia*, 40 (10), 5-22.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in American*. San Francisco: Basic Book, J. Bass.
- Jepsen, D. A., y Dilley, J. S. (1974). Vocational decision models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, 47, 331-334.
- Jiménez, A., y Royo, A. (1993). Investigación sobre las variables relacionadas con la elección de estudios superiores. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 7, 187-224.
- Jones, A., et al., (1977). Relationship of self-concept and vocational maturity of vocational preferences of adolescents. *Journal Vocational Behaviour*, 8, 31-40.
- José, A., González, R., y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, Autoconcepto y Genero. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (93), 81-94.
- Kant's, E. (1922). *Heravag. Von der Königlich preubiochen Akademic der wissenshaften: Vol. XII. Vereinigung Wssenschaftlicher Verleger* (pp. 393-397). Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Knapp, R., y Knapp, L. (1984). *COPS Interest Inventory*. San Diego: Edits.
- Knapp, R., y Knapp, L. (1985). Occupational Interest Measurement and Subsequent Career Decision: A predictive follow-up study of the COPSsystem Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (3), 348-354.
- Krumboltz, J.D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. Mitchell, G. Jones, y J. D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Krumboltz, J. D., y Hamel, D. A. (1977). *Guidance Career Decision Making Skills*. New York: College Entrance Examination Board.
- Krumboltz, J. D., y Rude, S. (1981). Behavioral Approaches to Career Counselling. *Behavioral Counselling Quarterly*, 1 (2), 108-120.
- Lameiras, M. (2004, 13 de abril). Una investigación analiza la influencia de ser hombre o mujer al elegir carrera universitaria. *La Región, Ourense*, p. 6.

- Landero, R., y González, M. (2003). Predictores de la información sobre SIDA en mujeres. *Revista de Psicología social*, 18 (1), 61-70.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid. MEC.
- Lee, J. (1983). Philosophy and Counselling: A Metatheoretical Analysis. *Personnel Guidance Journal*, 61, 523-526.
- Löchel, E. (1983). Sex differences in achievement motivation. En Jaspars, J. et al, (Eds.), *Relationship between comes development* (pp 193-220). Cambridge: MIT.
- Lopata, H. Z. (1995). Feminist perspectives on social gerontology. En R. Bliesznes, y V. H. Bedford (Eds.), *Handbook of aging and the family* (pp. 114-131). Westport, CT: Greenwood Press.
- López, A. (1992). *Proyecto lenguaje y discriminación en los libros de texto. Ponencia presentada al IV Jornadas Formación Inicial Profesorado*. Madrid: Ediciones No Sexista, Instituto de la Mujer.
- López-Zafra, E., y López-Sáez, M. (2001). Por que las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos: Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16 (2), 193-207.
- Luengo, J., y Luzón A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la escuela*, 32, 55-68.
- Lunneborg, P. (1978). Sex and career decision-making styles. *Journal of Counselling Psychology*, 25, 299-305.
- Maccoby, E., y Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stand ford University Press.
- Maldonado, A., Catena, A., Perales, J., y Herrera, A. (2004). El efecto de la frecuencia de juicio y de la experiencia previa no contingente en el aprendizaje causal. *Cognitiva*, 16 (1), 115-133.
- Mandacen, E.(2003, diciembre). Mujer de hoy. *Glamour*, 80-83.
- Manzano, G. (2004). Burnout y Engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 69-75.
- Marchesi, A. (2002, 18 de noviembre). La inquietud de nuestros jóvenes. *La voz de Galicia, suplemento la voz en la escuela*, p. 69.
- Mareñu, A. (1998). Decir(se) en Femenino. En C. Caruncho y C. Mayobre (Coords.), *Entre la igualdad y la diferencia* (pp. 33-42). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marín, A. (2002). *¡Se acabo!* (colección “Mujer tenias que ser”). Barcelona: Plaza y Janes.
- Marín, M., (2002). Presiones internas del ámbito laboral y/o familiar como antecedentes del conflicto trabajo-familia. *Revista de Psicología Social*, 17 (1), 103-112.
- Marín, M., Infante, E., y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Aspectos Motivacionales e Intereses Profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (32), 505-517.

- Marinoff, L. (2000). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Martín, A. (2003, 18 de febrero). A propósito de la enseñanza. *La Razón, nacional*, p. 48.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, B. (1999). *Evaluación de la cognición vocacional. Indicadores, instrumentación y resultados en el asesoramiento vocacional*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia.
- Martínez, B., Gimeno, M. J., y, Rocabert, E. (1998). ¿Existen diferencias en los valores de trabajo buscados por hombres y mujeres de diferente grupo vocacional a la hora de tomar una decisión vocacional? En *Actas I Congreso de Orientación y Diversidad*. Santiago de Compostela: Tidis-Expoc, S.L.
- Martínez, C., y Paterna, C. (2001). Atribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar. *Revista de Psicología Social*, 1 (16), 59-70.
- Martínez, G. (1999). Humanidades, Secularización y Globalización. *Pensamiento*, 35, 97 – 122.
- Martínez, J. (1987). *Los intereses vocacionales en la adolescencia; cuestionario de intereses vocacionales: preferencias e influjos*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Martínez, P. y Florez, A. (2003). Repercusiones psicológicas y sociales de la prejubilación. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- Meece, J., Wigfield, A., y Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology Bulletin*, 62, (1), 60-70.
- Mendiri, P., Vázquez, A., García-Fuentes, C., y González, R. (1996). Diferencias de Género en Autoconcepto y Rendimiento Matemático. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 121-134.
- Menéndez, I. (2003, 28 de junio-4 de julio) Descubre si tu profesión es la adecuada. *Mujer de Hoy*, 63, 34-39.
- Merton, R. K. (1948). The self - fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Miller, W., y Form, H. (1951). *Industrial Sociology*. New York: Harper-Row (Versión castellana, 1969. *Sociología Industrial*. Madrid: Rialp).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Primera jornada sobre mujer y educación*. Madrid: Serie Documentos 3.
- Mira, J. L. (1989). *Formación Profesional en Galicia*. La Coruña: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Mitchell, A. (1979). Relevant Evidence. En A. Mitchell, G. Jones, y D.J. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 50-65). Cranston: The Carroll Press.
- Mitchell, A., Krumboltz, J. D. (1984). Social Learning Approach to Career Decision Making: Krumboltz Theory. En D. Brown, y L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 235-280). San Francisco: Jossey-Bass.

- Molero, D. (2003) Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 61-82.
- Molero, D., y Morales. (1995). *Innovación y cambio en las elecciones femeninas de carreras técnicas*. Madrid: CIDE.
- Molina, J., y Zuriarrain, I. (1994) la adolescencia, momento de elección, En *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminativa* (pp. 49-70). Bilbao: Emakunde.
- Montero, J., et al., (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Moreland, L., et al. (1979). Sex role self-concept and career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 329-336.
- Mosteiro, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: Hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Galego/Portuguesa de Psicología E Educación*, 1 (1), 305-316.
- Mosteiro, M. J., y Méndez, M. J. (1998). La elección de opciones académicas en el Bachillerato y la Formación Profesional desde una perspectiva de género. *Revista de estudios e investigación en Psicología e Educación*, 2 (3), 16-24.
- Mosteiro, M. J., et al. (1998). Diferencias de género y expectativas de autoeficacia para la carrera. En *Actas del IV Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 182-187). Universidad do Minho, Braga, Portugal.
- Muñiz, A. (2004, 18 de enero). Análisis de los libros de texto. *Mujer de Hoy*, 221, 20.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Nevill, D. (1986). Cognitive structures in vocational information processing and decision-making. *Journal Vocational Behavior*, 28, 110-122.
- Neymeyer, L. (1985): "The effects of vocational interventions on the complexity and positivity of occupational judgments". *Journal Vocational Behavior*, 27, 87-97.
- Neymeyer, L. (1987). The development of vocational schemes. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 16-32.
- Neymeyer, L. (1989). The impact of sex, sex-role orientation, and construct type on vocational differentiation, integration, and conflict. *Journal of Vocational Behavior* 34, 236-251.
- Ojea, M., Ocampo, C., y Ferro, S. (2001) Psicología vocacional y programas de orientación profesional: aspectos conceptuales básicos. *Revista gallega-portuguesa de Psicología y educación*, 5 (7), 289-304.
- O'Neil, J. (1985). Factors correlates and problems areas affecting decision-making of cross-sectional sample of student. *Journal of Counselling Psychology*, 6, 571-580.
- O'Neil, J., y Buchs, B. (1978). Psychosocial factors affecting career development of adult women. *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.
- Ortiz, G., y Valencia, J. F. (1998). Identidad de género en contexto: un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 251-259.
- Osipow, S. H. (1986). *Teoría sobre la elección de carrera*. México: Trillas.

- Osipow, S. H. (1990). Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36 (2), 122-131.
- Osipow, S. M., y Fitzgerald L. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Otting, G., y Miller, D. (1977). Work and the disadvantaged: the work adjustment hierarch. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 29-35.
- Owens, W. (1976). Background data. En A. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 124-132). Chicago: Rand Nally.
- Owens, W. (1983). Background. En A. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organization psychology* (pp. 189-221). Minnesota: University of Minnesota / Willey-Intersciences.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Parsons, J. E., Frieze, H., y Rulle, A. (1978). Intrapsychic factors influencing career explications in college women. *Sex Roles*, 4, 337-348.
- Patterson, C. H. (1978). *Teorías del Counselling y Psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez, J., Herranz, R., y De Prado, J. A. (1993): *Estudio dos itinerarios ocupacionais dos titulados de FP2 e necesidades do mercado laboral*. Xunta de Galicia, Conselleria de Educación, Dirección Xeral de FP.
- Pernas, H. (2003) *Esquecidas pola historia: As mulleres compostelas tercio do s. XX*. Santiago de Compostela: Concello / Universidad de Santiago de Compostela.
- Pickering, J. W., y Vacc, N. A. (1984). Effectiveness of Career Development Interventions for College Student: A Review of Published Research. *The Vocational Guidance Quarterly*, 32 (3), 149-159.
- Phillipson, C. (1997). Social relationship in later life: a review of the research literature. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 12, 505-512.
- Phoshanky, E., y Wolfe, M. (1974). The physical setting open education. *School Review*. 82 (4), 557-574.
- Pla, J. (1985): *Análisis psicométrico de una batería aptitudinal para el ingreso en la Universidad (PAU-84)*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Pompa, A., Ponz, N., Rama, V. y Rios, J. (2003). Fracaso universitario: ¿ilusión o realidad?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (2), 81-95.
- Porcel, E., Ramírez, M., y Mata, L. (2002). *Motivaciones en la elección de carrera de ingresantes a FACENA en 2001*. Argentina: Corrientes.
- Porrás, R. (1982): *Diagnóstico psicológico del éxito o del fracaso en los estudios universitarios por programación lineal*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de la Laguna, Gran Canarias.
- Prego, V. (2000). Ser profesional. O como hacer encaje de bolillos. En L. Freixas (Ed.), *Ser mujer* (pp. 39-58). Madrid: Temas de hoy, S.A.
- Proyecto Hombre (2000). *“Entre todos” .Programa de prevención escolar y familiar de drogodependencias*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre.

- Quiles, M. et al. (2003) El genero como criterio de pertenencia grupal y las atribuciones al prejuicio. *Psicothema*, 15 (1), 96-105.
- Reina, C. (1999, Septiembre). Elección vocacional, autoestima y preferencias vocacionales. Comunicación presentada al *III Congreso internacional de Psicología y Educación: orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Ripoll, R. (2000). Identificación y descripción de los patrones de carrera de una muestra de jóvenes de la fase de incorporación a su primer empleo. *Anuario de Psicología*, 1 (31), 115-136.
- Rivas, F. (1973). *Los intereses vocacionales del universitario español: perfiles evolutivos*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia; Valencia.
- Rivas, F. (1973). *Los intereses vocacionales del universitario español: perfiles evolutivos*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia; Valencia.
- Rivas, F. (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 131, 149-159.
- Rivas, F. (1983). Falacias y realidades de la orientación hacia la universidad En F. Rivas (Ed.), *Orientación para la educación y el empleo*. Universidad de Valencia / ICE.
- Rivas, F. (1988a). *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1988b). Asesoramiento vocacional. Estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, 286, 221-241.
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios, Premio Consejo de Universidades 1988*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. (1997): *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. (1998). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (2002, Abril). Diversidad individual: el desarrollo de la carrera. Comunicación presentada al *VII Congreso internacional "Exigencias de la Diversidad"*, Santiago de Compostela.
- Rivas, F., y Zaragoza, C. (1975). Modelo contrastado de predicción-seguimiento del rendimiento académico en la universidad politécnica. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicada*, 20, 32-43.
- Rivas, F., y Ardit, I. (1985). PAU-84: Análisis y evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia. *Revista de Educación*, 277, 171-199.
- Rivas, F., y Marco, R. (1984). *Evaluación conductual subjetiva: La técnica de la rejilla*. Valencia: Centro Editorial Universitario.
- Rivas, F., Ardit, I., y Pla, J. (1986). La decisión vocacional ante los estudios universitarios: una poción de tres alternativas. *Revista de Evaluación Psicológica*, 2, 19-38.

- Rivas, F., Rocabert, E., y López, M. L. (2000). *Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional. Carpeta Profesional SAAV*. Valencia: Servicio de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S.L.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J.R., Gil, J.M., y Rius, J.M. (1990). *SAV-90, Sistema de Asesoramiento Vocacional*. Valencia: Coure.
- Roberts, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional. *Perspectivas de la UNESCO, XVIII*, 68, 521-533.
- Rocabert, E. (1987). *La opción universitaria: Un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia.
- Rocabert, E. (1995). Indicadores de la conducta vocacional y los intereses vocacionales. En Rivas, F. (Ed.) (1995), *Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional* (pp. 167-204). Madrid: Síntesis.
- Rocabert, E. (1999, Septiembre). La zona de división vocacional. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Rocabert, E., y Gimeno, M. J. (1997): El proceso de toma de decisión: Un estudio comparativo entre hombres y mujeres. En J. A. Beltrán, P. Domínguez, E. González, J. A. Bueno, y A. Sánchez (Eds.), *Nuevas Perspectivas en la Intervención Psicopedagógica: I Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales* (pp. 148-181). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M. L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales, Vol. I*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, M. L. y Cepero, A. B. (2001b). Orientación e Intervención en Educación Secundaria: formación profesional y formación profesional específica. En M. Deaño, F. Tellado, M. M. García-Señorán y C. Brandín (Eds.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 95-108). Orense: Ediciones GERSAM.
- Rodríguez, Y., y Lameiras, M. (2002, abril). Diferencias de género en los BIB FIVE. Comunicación presentada al *VII Congreso Internacional "Exigencias de la diversidad"*, Santiago de Compostela.
- Roe, A. (1957). Early Determinants of Vocational Choice. *Journal of Counselling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A. (1985). Personality Development and Career Choice. En D. Brown, y L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 31-60). San Francisco: Jossey Bass.
- Roe, A., y Siegelman, M. (1964). *The Origen of Interests. APGA Inquiry Studies, 1*. Washington: A.P.G.A.
- Rogers, C. R. (1942). *Counselling an Psychotherapy*. Boston: Harper Row.
- Rogers, C. R. (1961). *On Bleoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rojas, E. (1987). *La teoría de la felicidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas, E. (1992). *El hombre light*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Rojas, E. (1992). *Remedios para el desamor*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.

- Rojas, E. (1994). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Rojas, E. (1997). *El amor inteligente*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Rojo, V., y Bonilla, G. (1999). *El futuro profesional de nuestros hijos*. Madrid: EOS.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt. (Traducción Castellana: *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.).
- Rubin, T. (1993). *Superar la indecisión*. Barcelona: Grijalbo.
- Rubinston, N. (1980). Instruction in career decision-making styles. *Journal of counselling psychology*, 27, 581-588.
- Ruiz, V., Berrocal, C., López, A., y Rivas, T. (2003). Autoeficacia en el control de la conducta de ingesta: Adaptación al castellano de la Eating Self-Efficacy Scale. *Psicothema*, 15 (1), 36-40.
- Sadurni, M., y Rostan, C. (2004). La importancia de las emociones en los periodos sensibles del desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 105-114.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S., y Schaufeli, W. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, Burnout y Engagement: El rol modular de autoeficación profesional. *Revista de Psicología Social aplicada*, 1 (11), 69-90.
- San Juan, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- Sánchez, A. (2004, 5 de marzo) ¿Qué es lo mas importante para los jóvenes?. *Mujer de Hoy*, 255, 14.
- Sánchez, F. (2001). Modelo psicopedagógico para el estudio de la salud mental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 193 – 197.
- Sánchez, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (19), 39–61.
- Sarchielli, G. (1986). Occupational socialization process: Some suggestions for a research. *Documento Grupo WOSY*, 33.
- Sau, V. (1986). *Ser Mujer. El fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Schuler, R. S. (1975). Sex, organizational level, and outcome importance: Where the differences are. *Personnel Psychology*, 28, 365-376.
- Sebastián, A., Ballesteros, B., De Lara, E., Malik, B., Martínez, M. C., y Sánchez, M. F. (1999, Septiembre). El género y la elección de estudios universitarios. Presentación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Secadas, F. (1962). Las aptitudes en los estudios universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 116, 146-167.
- Secadas, F. (1967). Una concepción evolutivo-diferencial de la inteligencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 86-87, 83-98.
- Sellares, R. (2002). *Venturas y desventuras de la comunicación entre la escuela y la familia*. Barcelona: Compartir.

- Selva, J. (1988): *Un modelo de socialización laboral para el estudio de la inserción laboral y las transiciones en el sistema educativo*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia.
- Serrano, J. P., Montañés, J., La Torre, J. M. (1999, Septiembre). Un modelo de intervención para la toma de decisión vocacional. La zona de división vocacional. El género como elemento de sesgo. Comunicación presentada al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Santiago de Compostela.
- Servicio Gallego de Igualdad (2003) *Educación y género. La discriminación de género en el ámbito escolar gallego*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Sherman, J. (1976). Social values, feminity, and the development of female competence. *Journal of Social Issues*, 32, 181-195.
- Shunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds), *Research on motivation in education, Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 356-372). New York: Academic Press.
- Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593-598.
- Sorribes, S., y Villanueva, L. (1995). Las preferencias vocacionales y su relación con el autoconcepto. En *Actas del V Jornadas LOGSE: Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cedecs.
- Spemner, K. (1985). The upgrading and downgrading of occupations: Issues, evidence and implications for education. *Review of Educational Research*, 55 (2), 125-154.
- Spence, J. T. (1984). Masculinity, feminity and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. En B. A. Maher (Comp.), *Progress in experimental personality research* (vol. 13, 1-97) Nueva York: Academic Press.
- Spokane, A. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Sindicato de Trabajadores/as de la Enseñanza Gallega (2002, Marzo). As mulleres na formación profesional. *Informa, boletín de información periódica*, p. 9.
- Sternberg, J. (1988). *Inteligencia Humana I*. Madrid: Paidós.
- Sternberg, J. (1988). *Inteligencia Humana II*. Madrid: Paidós.
- Sternberg, J. (1988). *Inteligencia Humana III*. Madrid: Paidós.
- Stockard, J., y Mcgee, J. (1990). Children's occupational preferences. The influence of sex and perceptions of occupational characteristics. *Journal of Vocational Behaviour* 36, 287-303.
- Strong, E. (1964). *The vocational interest of men and women*. Standford: Standford University Press.
- Super, D. E. (1951). Vocational Adjustment: Implement a Self-Concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

- Super, D. E. (1955). The Dimensions and Measurement of Vocational Maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper Row (Traducción Española, 1963).
- Súper, D. (1967). *Psicología de los intereses y las profesiones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Súper, D. (1969). Vocational developmental theory: Persons, positions and processes. *Counseling Psychology*, 1 (1), 2-9.
- Súper, D. (1974). Determinantes psíquicos de la elección vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 128, 563-582.
- Super, D. E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663-682.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space, Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-296.
- Super, D. E. (1984). Career and Life Development. En D. Brown, y L. Broods (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Súper, D. (1985). Perspectives in the meaning of value of work. En L. Gysbers (Ed.), *Designing careers* (pp. 184-202). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1988). Travail et Loisir Dans une Economie en Flux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 17 (1), 23-32.
- Super, D. E., y Bachrach, P. (1957). *Scientific Careers and Vocational Development Theory*. New York: Teacher College of Education.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., y Jordaan, J. P. (1963). *Career Development: Self Concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tedesco, J. C. (2003, enero-febrero). La escuela publica del siglo 21. Debe ser una escuela de encuentro entre iguales. *Organización y Gestión Educativa. Revista del forum europeo de administradores de la educación*, 1, 30-32.
- Tejedor, F. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (17), 407-412.
- Tiedeman, D. V. Y O'Hara, V. (1970). Comprehending Epigénesis in Decision-Making: the information System for Vocational Decisions. En D. El Super (Eds.), *Computer-Assisted Counselling* (pp. 23-26). New York: Teachers College, University of Columbia.
- Tiedeman, D. V., Miller, W., y Tiedeman, A. (1984). Career Decision making: A individualistic perspective. En D. Brown, y J. L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 228-310). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tierno, B. (2004, 18 de enero). Ponerse en lo peor. *El Semanal*, p. 81
- Tolbert, L. E. (1981). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Torbay, A. (2004). *El papel de la variables motivacionales en el acceso a la enseñanza superior: un modelo explicativo*. Gran Canarias: Universidad de La Laguna / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Torbay, A., y García, L. (1995). Diferencias sexuales en el proceso de toma de decisión vocacional. *Revista Galega de Psicopedagogía 10-11*, 191-201.
- Touchton, J. G., y Magoon, T. M. (1977). Occupational daydreams as predictors of vocational plans of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 10, 156-166.
- UGT y CC.OO (2002, Mayo 13). Las mujeres cobran un 30% menos que los hombres a causa de los pluses <voluntarios>. *La Voz d e Galicia, nacional*, p. 48.
- Ultee, N. (1980). Is education a positional good?. *The Neetherlands Journal of Sociology*, 16, 135-153.
- Urías, F. (2000, 30 de enero). Así viven, así son, así piensan... Jóvenes. *El Semanal*, pp. 14-24.
- Vaillant, D. (2003, enero-febrero) “Pensando a largo plazo: los profesores del siglo 21 . *Organización y Gestión Educativa. Revista del forum europeo de administradores de la educación*, 1, 8-11.
- Valle, A. (2002). La motivación académica. En J. A. González – Pienda, R. González, J. C. Núñez y A. Valle (Coords), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valverde, J. (2003, enero-febrero). Consejero de educación de Castilla-la Mancha. *Organización y Gestión Educativa. Revista del forum europeo de administradores de la educación*, 1, 13-16.
- Vázquez, A. (2003, diciembre). *La constitución Española*. Conferencia impartida en IES 12 de Octubre, Orense
- Villanueva, L., y Sorribes, S. (1995). Orientación vocacional y género. En actas V *Jornadas LOGSE; Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cedecs.
- Walsh, B., y Osipow, S. (1987). *Advances in Vocational Psychology*. New York: LEA.
- Wankowski, J. (1973). *Temperament, motivation and academic achievement* (Vol. I y II). University of Birmingham: Educational Survey.
- Westbrook, B. (1983). Career maturity: the concept, the instrument and the research. En B. Walsh y S. Osipow (Ed.), *Handbook of vocational psychology*. New York: LEA.
- Williams, J E., et al. (1995). Psychological importance of the “Big Five” impression formation and context effects. *Personality and social Psychology Bulletin*, 21, 318–326.
- Williamson, E. G. (1939). *How to Counsel Students*. New York: Mc Graw-Hill.
- Williamson, E. G. (1965). *Vocational Counselling: Some Historical, Philosophical, and Theoretical Perspectives*. New York: Mc Graw-Hill.
- Wimmer, A. (1979). Cognitive complexity and career motility among college students. *Journal of Vocational Behaviour*, 15, 186-192.
- Winkler, M., Magaña I., y Wolf, X. (2001). Mujeres en la historia de la Psicología: Autorías y Paradojas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (33), 23-37.
- Wrenn, C. G. (1959). Philosophical and Psychological Bases of Personnel Services. En *NSSE, Personnel Services*, 58th. *Yearbook NSSE* (pp. 41-84). Chicago: University of Chicago Press.

Yuste, C. (1993). *Test de Preferencias Profesionales (nivel superior)*. Madrid: CEPE.

Yuste, C. (1988). *PPS: Preferencias Profesionales (nivel superior)*. Madrid: CEPE.

BIBLIOGRAFÍA ACTUAL

Álvarez, I. Martínez, M. Viñuela; M: Peña, J. Y Glez, S. *¡Orientate bien! Para que elijas mejor. Programa para facilitar la elección académica y profesional*. Madrid: CEPE.

García, C. Las expectativas académicas y profesionales en clave de género. IES Virgen de las Nieves. IV Jornadas de coeducación “El currículo desde la perspectiva de género”. 12 mayo 2007. CEP Granada.

Goleman, D. (1997) *Inteligencia Emocional*. Círculo de lectores. Barcelona.

Hamburg, D. *Today's children: Creating a future for a generation in crisis* (New York: Times Book, 1992)

Hernández, F.; Lorenzo, M. y Peñafiel, F. (2007). Asesoramiento y Asesores de formación. *Revista Complutense de Educación Vol. 18. nº 2. 341- 363*.

Kennedy, J. F. (1953). Conferencia de embestidura de la toma del cargo como senador de los Estados Unidos. Amtrak Press Relasse.

Molina, S. y Fernández, C. (2007) La formación y la orientación profesional como ámbito de intervención de la ciudad. *Revista Ciencias de la Educación Nº 211, Julio-Septiembre 2007. 319-340*.

Rodríguez Moreno, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.

Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CEAC.

Sandurg, C. (1928). *Good Morning, América*. Gales burg Press .Illinois.

Vera, B. (2008) Ideal Pág. 4, martes 22- 1 -2008. La elección de la carrera por parte del alumnado.

Gil Beltrán, J. M. donde pone 1989 poner 1990, SAV

Gil Beltrán, J. M. 2005, *Practicas de orientación y asesoramiento vocacional*. Universitat Jaime I.

Ginzberg 1951, *Occupational choice ¿????*

Rodríguez Moreno, M. L. Ver de introducir en el texto

Donde pone Fernández Franco debe poner Hernández Franco (2004)

ACCENTURE (2005). Las expectativas de los universitarios tras su inserción laboral. Faro de Vigo (14-6-2005) Pág. 45. Sección Económica.

Adame, T. (2000): *Orientación y Psicología vocacional en España: revisión y estado de la cuestión (1970-1999)*, Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares.

Adán, C. (2003). FEMINISMO Y CONOCIMIENTO, DE LA EXPERIENCIA DE LAS MUJERES AL CIBORG. Espiral Mayor Universitat. La Coruña.

Anaya, D. Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. REOP Vol. 15, nº 1 1º Semestre, 2004 pp. 105-115.

Anderson, T. y Olsen, L. (1965). “*Congruence of self and occupational choices*”, Personnel and guidance journal, 44, 171-176.

Añez, A. LA VOCACIÓN COMO PROYECTO DE VIDA. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 1061- 1066, organizada por AIOSP y AEOP, Universidad de Coruña.

Alfaro Rocher, I. Univ. de Valencia “Diagnostico en Educación y Transiciones” REOP. Vol. 15, nº 1, 1º semestre 2004, pp. 67-88.

Alfaro, I. (2001,a). Proyecto Docente y de Investigación. Concurso-Oposición Cátedra de Universidad: Diagnostico en Educación. Valencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Inédito).

Alonso P. y Lobato, H. (2005). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. REOP Vol. 16, Nº 1, 1º semestre 2005 pp 63-79.

Alonso, J. y Ramón, J. Prácticas educativas familiares y autoestima. Psicothema Vol. 17. Nº 1 Febrero, 2005 pp. 76-82.

Álvarez, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona. CEDESC.

Álvarez Rojo, V. y cols. (1987) Metodología de la orientación educativa, Sevilla, ALFAR.

Álvarez Rojo, V. (Dir) (1991): *¡Tengo que decidirme! Programa de Orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la Eso. Cuaderno de la tutoría y del alumnado*. Sevilla. ALFAR.

Atc Occupational system (1985). Career programming program. New York: Freeman.

- Atienza, F. Balaguer, I. Moreno, Y. (2004). Perfil de Autopercepción física: propiedades psicométricas. *Psicothema* 2004, Vol. 16 n° 3.pp----
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*, New York: Van Nostrand.
- Araujo, A. y Sorriera, M. (2004). *Análisis de las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios: variables personales* Pág. 1247-1251 Conferencia Internacional Orientación, inclusión social y desarrollo de la carrera. La Coruña. Septiembre, 2004.
- Bandura, A. (1984) *Pensamiento y acción.*, Fundamentos sociales, Serie Universidad Martínez Roca. Caracas-Venezuela.
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*, Desclee de Brouwer, S.A. Zarauz, Bilbao.
- Becerro, B. (2006). *Papa no quiero ser como tu*. Faro de Vigo, Pág. 31. (8-8-2006)
- Bellany, R. K. (1991): “Designing Educational Technology: Computer- Mediated Change”, en B. A. Nardi, *Context and consciousness interaction*, capítulo 6, MIT Press, Cambridge, pp. 123-146.
- Beneito, G (2002) “Estructuración cognitiva del núcleo familiar en relación al mundo vocacional” Tesis doctoral, Facultad de Psicología (Estudio General). Universidad de Valencia
- Bianchi, J. (1980) *Handbook of counseling psychology*, New cork, Wiley.
- Bisquerra, R. ORIENTACIÓN Y COMPETENCIAS EMOCIONALES. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág 10-15
- BOE nº 106, de 4-5-2006. Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación.
- Bordin, E. S. “A theory of interests as dynamic phenoma” *Edu. Psychol. Measmt.* 1943, 3. 49-66.
- Borgen, F. (1986). “New approaches to the”. In W. Waslhy S. Osipow (Eds.) *asseessment of interests, Advances in vocational psychology: Vol. 1 The asseessment of interests* (pp.31-54).Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Boronat, J. *Orientación profesional*. Universidad de Valladolid. 2006/07.
- Bretz, R. y Judge, T. (1994) *Person –organization Fit and The Theory of Work*. *Journal of Vocational Behavior*. 44, 32-54.
- Broker, D y Schutz, J. (1961). *Consultation*. Reading, Mass:Addison-Wesley.
- Burns, R. (1979). *El autoconcepto teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Egea.

- Busot, A. (1997), Elección y desarrollo vocacional. Ediluz, Ediciones de la Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Caballero, A. Dentro del aula desde la perspectiva de género. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004 Pág.546- 550.
- Cabrera, P. (2005). Vocación Profesional. 1ª Jornada de Orientación Vocacional. Universidad Mayor-Temuco. Temuco, Méjico. (9-9-2005)
- Cardenal, V. (1999). El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga: Aljibe.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2004). Relaciones entre autoeficacia vocacional y madurez vocacional. *Psicothema* 2004, Vol. 16, nº 22 pp. 229-234.
- Carrasco, M. (2002). Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos. Tesis Doctoral. Inédita, Universidad de Huelva.
- Carrión, D. Subsecretaria del MAP, Ministerio de Administraciones Publicas. MUFACE, marzo-mayo, 2005. Nº 198. Conciliar para vivir mejor. Pág. 6- 13.
- Casanueva, P. año Orientación educacional. Monografías.com. Educar Chile, Cl.-----

- Castella, J. El paradigma ecológico-contextual en orientación profesional. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. Septiembre 2004.Pág.643-647.
- Castella, J. (2004). *Variables del desarrollo de la carrera*. Pág. 1536-1548. Conferencia Internacional Orientación, inclusión social y desarrollo de la carrera. La Coruña. Septiembre, 2004.++++
- Castellano, F. Delgado, J. y Delgado, L. 1995. El nivel socioeconómico de los padres y su incidencia en las decisiones académicas de sus hijos. Actas V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría Y Orientación. Cedecs Psicopedagogía.
- Castro, M. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: VARIABLES PERSONALES. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004.Pág. 1247-1253.
- Cattell, R. (1967): HSPQ: *Cuestionario de personalidad para adolescentes*. Madrid. TEA.

- Cattell, R. (1967): 16 PF. *Cuestionario factorial de personalidad*. Madrid. TEA.
- CEP (2007) Centro de Educación del profesorado de Granada “IV Jornadas de Coeducación: El currículo desde la perspectiva de género” Las expectativas académicas y profesionales en clave de género C. García. IES Virgen de las Nieves, Granada (12-5-2007).
- García, C. (2007). Las expectativas académicas y profesionales en clave de género. IV Jornadas de Coeducación: El currículo desde la perspectiva de género”. Centro de Educación del profesorado de Granada (CEP).
- Centro de Estudios Andaluces (2008). Los logros académicos dependen del nivel social de la familia. *Gaceta Universitaria* nº 647 (1-7 de Diciembre 2008). pág.14, Investigación.
- Cepero, A. B. y Cepero M. (1996): Creación de un programa de Orientación profesional/vocacional como una parte de la Orientación educativa de la ESO. Actas CONGRESO NACIONAL SOBRE MOTIVACION E INSTRUCCIÓN. La Coruña. Asociación Gallega de psicopedagógica.
- Cigarini, L. (2000) “El conflicto entre los sexos en el trabajo”. *DUODA*, 19, 13-26.
- CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). Los médicos, los profesionales mejor valorados y los militares, los que menos. Pág. 60 (21-7-2006) *Faro de Vigo*. Sociedad y cultura.++++
- CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *El Barómetro Social de España (1994-2006)*. 2ª edición. Madrid. BOE.
- CIT (2004) La Confederación Internacional del Trabajo, (CIT). Informe anual. Ministerio de Trabajo. Madrid. Ministerio de Trabajo.
- Clark, R. (1981) *A curriculum plan boock for guidance*, Alabama, Vestaria Hills.
- Cole, B. y Engestrom, P. (1996) *Fiftry modern thinkers on education: From Piaget to the present*. *Journal of Family Psychology*, 12, 431-442.
- Comisión Prueba Luz. Manual Técnico de la Prueba LUZ. Universidad del Zulia. Febrero, 2001.
- Confederación Internacional del trabajo. OIT. (2004): “la orientación profesional en América latina”. Memoria del director general. Sede central. Cinterfor/OIT. Agosto 2004. Montevideo.
- Cosmopolitan (3, 2005) Pág. 63, La mujer en el mundo ¡ojo al dato ¡
- Criado, R. (2008). El universitario español tiene bajo nivel, desinterés y escasa vocación. *El mundo Campus* (29-10-2008) Pág. 4.

Cuadrado, J. VALORES Y RASGOS ESTEREOTÍPICOS DE GÉNERO EN MUJERES LIDERES. *Psicothema* 2004, Vol. 16, nº 22 pp 270-275.

Cuenca (2007)-----

Davis, G. (1989): *Education of the gifted and talent*, New Jérsey, Prentice Hall.

Decreto 324/1996 del 26 de julio del Reglamento Orgánico de los Institutos de Ed. Secundaria, ROIES. DOG 9-8- 96.

Decreto 200/1997 del 6 de agosto de 1997 regula las funciones del Departamento de Orientación en Andalucía. BOJA 06-08-97.

Decreto 120/1998 del 23 de abril regula la Orientación educativa y profesional en Galicia. DOG 27-4-98.

De León Mendoza, T., Rodríguez Martínez, R., Ortega Cortes, V. y cols.(2006): La orientación vocacional y la modificación del criterio de preelección de carrera técnica en alumnos de nivel superior del CBTA nº 1 en el norte de Méjico. *Educere*. 2006. Vol. 10. nº 32, pp. 71-76.

De Miguel, M. (1985a). “Estrategias metodologicas en los estudios longitudinales”. *Revista de Investigación educativa*, V.3, 6, 252-270.

Díaz, C. (2009). Decisiones libres. *El Mundo*. Suplemento aula. Pág. 4. Lunes 19-1-2009.

Dosil, A. y Fernández Eire, L. (2001): “BE-98: busca encamiñada 98”. Adaptación española de la forma regular del SDS: Self-Directed Search de Holland (edición 1994).

Dosil, A. y Fernández Eire, L. (2001): *El Inventario de Investigación Autodirigida (SDS: Self Directed Search, 1972)*

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Fabián, Olaz (Univ. de Córdoba, Argentina). Aportes del meta-análisis a la teoría de la autoeficacia para el desarrollo de la carrera. *Estudios de Psicología* 2004, 25, (1), 57-72.

Comunidad escolar (2007) en FAD 2007

FAD, Fundación de ayuda contra la drogadicción, Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre drogas y Obra Social Caja Madrid (2007). Valores y preferencias profesionales de los jóvenes españoles de 15 a 24 años. *Comunidad Escolar nº 815. Periódico Digital de Información Educativa. Año XXV (12-9-2007) Pág. 1-2.*

Fernández-Ballesteros, R. (1999.) *Introducción a la evaluación psicológica II*. Pirámide: Madrid.

- Fernández Enguita, M. (1999): Las condiciones de la igualdad de oportunidades: Cuadernos de Pedagogía, 282, 19-24.
- Fernández, J. y Andrade, F. (1985). *CIPSA: Cuestionario de Intereses Profesionales*. Madrid. Tea, S.A.
- Fdez Larragueta, S. y Fdez Sierra, J. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PSICOPEDAGOGOS DE LOS IES: ALGUNAS REFLEXIONES. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pag.823-834.
- Fernández, C.; Peña, V.; Viñuela, P. y Torio, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación Vol. 18. Nº 2, 87-103*.
- Fitch, J. (1935). *Vocational guidance in action*. Columbia University. Press New York.
- Fonseca, F. y Corospo, M. (2004) LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS PROFESIONALES: ESCOLARIZACION, IMÁGENES DELTRABAJO Y DE LOS GENEROS. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 920-925.
- Fredrickson, R. H. (1982). *Career Information*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice-hall
- Fryer, D. (1931). *The measurement of interests*. New York: Henry Holt.
- Gati, I. y Nathan, M. (1986). "The role of the structure of occupations in vocational behavoir" *JOURNAL OF VOCATIONAL BEHAVIOR*, 29. 177-193.
- García, E. (1993): *BAHHMAE, Batería de evaluación de actitudes, hábitos, habilidades, método y ambiente de estudio*. Madrid. CEPE
- García-Vega, E., Fdez, P. y Rico, A. GÉNERO Y SEXO COMO VARIABLES MODULADORAS DEL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. *Psicothema Vol. 17. Nº 1 Febrero, 2005 pp 49-56*.
- García Velasco, M. C. (2007): *Las expectativas académicas y profesionales en clave de género*. IV Jornadas de Coeducación."El Curriculum desde la perspectiva de género". CEP de Granada. Junta de Andalucía. Granada, Mayo, 2007.
- García Vidal, J. (1995): *Temario de oposiciones Psicopedagógica*. Madrid. EOS.
- García Yagüe, (1976). "*TV: El Temario Vocacional*". Madrid. TEA, S.A.

- Geis, F. (1993). Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. In A. E. Beall and R.J. Sternberg (eds), *The Psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Gil Beltrán, J.M y Rivas, F. (1990). *La información vocacional en el proceso de asesoramiento de los estudiantes de secundaria*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- Gil Beltrán, J.M. (2000). *Orientación vocacional e profesional*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Gil Beltrán, J.M. (2005). El papel del profesional de la psicología en los desastres. *Revista de Psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Vol. 58, Nº. 2, 2005, pags. 207-222.
- Gil, R. Univ. Sevilla. *CONSIDERACIONES PARA EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL FEMENINO BASADO EN EL ANÁLISIS DE PERFILES DE EMPLEO*. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 643-647.
- Gil, R. Univ. Sevilla. *DETENCIÓN DE LAS NECESIDADES DE ASESORAMIENTO COMO MEDIDA PARA LA INCLUSIÓN OCUPACIONAL FEMENINA*. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 648-650.
- Ginzberg, E. (1985): "Career development", en Brown & Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 169-191
- Gómez- Senent (2003). *Las influencias de los medios de comunicación*. Servicio de Publicaciones. Universidad Politécnica de Valencia.
- González Maura, V. (2004): *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Alertes. Psicopedagogía.
- Gonzalo, M. L. y Luján, J. (1986), "*PP (ESO): Preferencias profesionales*". Madrid. TEA S.A.
- Gottfredson, L. "Role of self-concept in vocational theory", *Journal of Counseling-Psychology*, 1985, jan Vol. 32 (1) 159-162.
- Grove, J. M. (1983). "Self-concept in vocational choice". *Council for Scientific-and Industrial Research Reports*, 1983, 220-367

- Guerrero, J. (1994). *Modelo organizativo y funcional de Orientación*. Comunicación presentada a las V Jornadas sobre Orientación Psicopedagógica y atención a la diversidad. ACOEP. Barcelona. 17-18 de Marzo (Págs. 126-140).
- Hamborg, L. (1992): "Twenty years of the Journal of Vocational Behavior". *Journal of Vocational Behavior*, 39, 297-304.
- Hansen, J. (1984a). "The measurement of vocational interests". In S. Brown y R. Lent (Eds), *Handbook of counselling psychology* (pp. 99-136), New York:Wiley.
- Harmon, L., Hansen, J., Borgen, F. y hammer, A. (1994). *Strong interest Inventory applications and technical guide* Stanford CA: Stanford university Press.
- Hermosín, N. (2008) *Los estudios de Formación Profesional echan chispas*. El mundo martes 28 de octubre de 2008, Pág. 4.
- Hernández, J. (1987): *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia, Cajamurcia.
- Hernández Franco, V. EVALUACIÓN DE LOS INTERESES BÁSICOS ACADÉMICO PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, REOP Vol. 15, nº 1, 1º Semestre, 2004. pp. 117-141.
- Hernández Franco, V. (2004) Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, F.; Lorenzo, M. y Peñafiel, F. (2007). Asesoramiento y Asesores de formación. *Revista Complutense de Educación Vol. 18. nº 2. 341- 363*.
- Hoffman, L. (1984) "Work, family and the socialization of the child", en R.D. Parke (Ed.). *Review of child development research*. Vol.7:The family. Chicago, University of Chicago Press.
- Honoré; C. (2008). *Bajo Presión*. RBA. Madrid
- Holland, J. "A theory of vocational choice". *J. Counsel. Psychol.* 1959, 6, 35-45.
- Hilton, T. (1962). Career decision making. *Journal counseling Psychology* 9, 291-298.
- Hsu, F. (1985). The self in cross – cultural perspective, En G. Devos; A. Marsella y F. Hsu (Eds.). *Culture and self: Asian and western perspectives*. New york. Tavistak.

- INE. Instituto Nacional de Estadística. *Informe sobre la Igualdad* (1994/1995). La Voz de Galicia (27-8-1997) Pág. 51. Sección sociedad.
- Inkeless, A. (1966). "Social structure and the socialization of competence". Harvard Educational Review, 36: 65-83.
- Informe sobre la juventud gallega 2002. Santiago Eurográficas Pichel, S. L. Consejería de familia, Xunta de Galicia (2002).
- Instituto de la Mujer (2005). Informe sobre la igualdad entre hombres y mujeres (2005), Glamour, abril 2005 Pág. 172.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2001). Situación de las mujeres en el mercado de trabajo de Andalucía. Diagnostico previo. Curso de experta en Igualdad de oportunidades. Gabinete de formación y Empleo. Instituto Andaluz de la Mujer.
- INJUVE (2005) El empleo en la juventud. Instituto de la Juventud. La Región. Pág. 31 (9-6-2005)
- Iriarte, C. ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA COMO ORIENTACIÓN PARA LA VIDA. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 304 -310.
- Jordaan, J. y Heyde, M. (1979). Vocational maturity during the high-school years. New York: Teachers College.
- Katz, M .R. (1988): "Une Nouvelle Technologie Dans la Guiance: L'Ordinateur Interactif », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 17, nº 2, 109-123.
- Kuder, E. (1986) Registro de preferencias Profesionales, Forma C, Vocacional, sección de test Tea, S.A. Madrid.
- Krumboltz, J. D. y Becker-Haven, J.F. (1973): Counseling Psychology, en F. Rivas (1999), *Psicología vocacional (1909-1999): Apuntes para un balance del asesoramiento vocacional. III Congreso internacional de Psicología y Educación*. Ponencia Plenaria, septiembre, Santiago de Compostela.
- Laing, J., Swaney, P. y Prediger, S. (1984) "Integrating vocational interest inventory and expressed choices" JOURNAL VOCATIONAL BEHAVIOR, 25, 304 – 315.
- Laosa, L. y Sigel, I. (Eds) (1982). Families as Learning Environments for Children. New York, Plenum Press.
- Larena, J. (2006). Orientación profesional. Pamplona. Universidad de Navarra. Servicio de publicaciones.

Laurettil, P. (2004) VALIDEZ PREDICTIVA DE LA PRUEBA LUZ (FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN). Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág .794-804.

Lent, R. y Worthington (2000). "On school-to-work transition, career development theories, and cultural validity". *The Career Development Quarterly*. V48, 4, 376-383.

León, O. y Gambara, H. (2005). DATUS, Decisión Aiding Tool for University Subjects. Herramienta para la elección de asignaturas optativas universitarias, *Psicothema* Vol. 17. nº 1 Febrero, 2005 pp. 164-168.

Leontiev, A. N. (1981): "The problem of activity in Psychology" en Wersch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, ME Sharpe, New York.

L.O.C.E. La Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre de Calidad de la Educación.

Lofquist, D. & Davis, B. (1976): *A psychological theory of work adjustment: A individual differences model and its implications*. Minneapolis, Minnesota Press.

López, N. y Sola, T. (1995). Un modelo de orientación profesional basado en cuestionarios. Pág. 335-338. Actas V jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y orientación. Barcelona. Cedecs Editorial

Mahoney, B. (1977): "Cognitive therapy and research: A question of questions", *Cognitive Therapy Research*, 1, 5-16.

Mañas, M. A. (2006). *El trabajo en equipo es en actualidad un valor en alza*. La voz de Almería, Pág. 31. (27-12-2006)

Marchesi (2002) Periódico

Marín, M., Troyano, J. y. y Fernández, M^a. (2000). ¿NECESIDAD DE UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL ADECUADA EN LA ADOLESCENCIA? Actas del IX congreso INFAD 2000. Infancia y adolescencia. Vol. II. Cádiz

Martín, T. (2006): Orientación vocacional. Luventicus (Academia de ciencias) Rosario. Argentina.

Martín del Buey, F-, Fdz, A. ,Martín, E., Dapelo, B., Marcote, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional.

Martínez, A. (1992): Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del Curriculum en la enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5.141-152.

- Martínez Glez, R. y Pérez Herrero, H. Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. REOP Vol. 15 nº 1, 1º Semestre 2004, pp. 89-104.
- Martínez Glez, R. (1994). Socialización familiar y desarrollo personal del niño en edad escolar”. Entemu, Publicación Anual del Centro Asociado del UNED en Asturias.
- Martínez Glez, R. (1996). Familia y Educación. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Martínez Sánchez, B. (2006). Estructuración cognitiva del mundo vocacional. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral.
- Mari-klose, M. y Nos Colom, A. (1999). Itinerarios vitales: educación, trabajo y fecundidad de las mujeres. Opiniones y Actitudes nº 27. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Harper & Row.
- Maughton, R. y Outcalt, R. (1988). *New Directions for Counselling and Human Development*. Denver, Colorado: Love pub co.
- MEC. Ministerio de Educación y Cultura, (2006) *Guía completa de estudios y carreras*. Madrid. Ed. La esfera de los libros.
- MCguirre, D. y Blocksma, C. (1953): *The achievement motive*, New Cork, Applleton.
- Medo Silva, L. ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN BRASIL: 7 AÑOS DE EVALUACIÓN DE UN SERVICIO. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 1223-1230.
- Medo Silva, L. EL PROCESO VOCACIONAL EN LA UNIV. DEL ZULIA PARA LA ELECCIÓN DE CARRERAS Y LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 1027-1033.
- Méndez, P. (1998): *Las españolas ya no sufren la crisis de los 40*. Valencia. Nau Llibres.
- Méndez, P. (2006): Abogado, como mi padre no. *Mujer de Hoy* nº 393. (25-11/1-12) Pág. 46-47. +++
- Méndez, L. (2006). *Psicología de la orientación escolar*. Madrid. UNED.
- Mendoza, L, Domínguez, E. Y Hernández, G. (2005). *Factores sociales e individuales que influyen en la planeación vocacional*. Bogota (Colombia). Universidad Nacional.

- Menéndez, I. (2006) Y, después de la carrera.... ¿Qué? *Mujer de Hoy* nº 374. (10-6/16-6) Pág. 34 -35.
- Michelbaum, D. (1977): *Cognitive behavior modification: An integrate approach*, Plenum, New York.
- Millan Ventura, M. (Dir.) (1996). *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia, Promolibro.
- Mira, L. y López, E. (1947): *Manual de orientación profesional*, Kapelustz, Buenos Aires. Argentina.
- Monge, J. y Hernández, A. LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN CANTABRIA: INCIDENCIAS DIFERENCIALES EN EL ALUMNADO DE 2º BACHILLERATO. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004 Pág. 1111-1113.
- Monedero, F. (2000). *Perspectivas de la orientación vocacional y ocupacional*. UBA. Barcelona
- Molina, S. y Fernández, C. (2007) La formación y la orientación profesional como ámbito de intervención de la ciudad. *Revista Ciencias de la Educación* Nº 211, Julio-Septiembre 2007. 319-340.
- Moreno, E. (2007). *Rescatando de la invisibilidad a las mujeres*. Pág. 8-9. Andalucía educativa y laboral. Ustea “Unión de sindicatos de trabajadores y trabajadoras en Andalucía”. Extra 8 de marzo de 2007.
- Mosteiro, M. J. (2004). INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIOFAMILIARES EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES: UN ANÁLISIS DIFERENCIAL POR AREAS DE CONOCIMIENTO. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág. 350-357.
- Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. Madrid. Pearson Educación.
- Millán Ventura, M. (Dir.) (1996). *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia, Promolibro.
- Muñoz, J., Ríos, E. y Casar, M. (2004): *Indicadores de rendimiento del alumnado de la Universidad de la Laguna*. Universidad de la Laguna.

- Murillo de la Vega, S. (1998). Nuevas profesiones y empleo femenino: un criterio de calidad. En Instituto Andaluz de la mujer. Primeras jornadas Now de Andalucía / Segundo encuentro empleo Now de Andalucía, nuevas oportunidades para las mujeres. Instituto Andaluz de la mujer.
- Núñez, J., Glez-Pienda, J., Almeida, L., Rosario, P., Soares, S. y Rubio, M. El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del modelo 3p de J. Biggs. *Psicothema* Vol. 17. Nº 1 Febrero, 2005 pp. 20-30.
- Orden 18-11-1996, establece el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros Escolares (ROF) en Andalucía. BOJA nº 143.
- Orden 24-7-1998, establece la organización y el funcionamiento de la Orientación educativa y profesional en Galicia por el Decreto 120/98. DOG 31-7-98.
- Ortega, M. y Renau, E. (2009). Una receta para acabar con los estereotipos. *El Mundo. Suplemento Aula*. Pág. 5. Lunes 19.1.2009.
- Ortiz, M. (2006). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 2006 3(2). 111-123.
- Ortiz, L. (2006) Éxito y autoestima. *Mujer de Hoy* nº 382 (29-7/4-8) pp. 58.+++++
- Pallarés, R. (1972) *Psicología de las organizaciones*. Mexico. Presstina hall.
- Parra, A. (2006). El 55% del alumnado es mujer, pero las carreras técnicas son aun masculinas. *Ideal* (16-5-2006) Pág. 14. Sección Universidad.
- Pérez Díaz, C. (2001): *La orientación educativa: Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*, Promolibro, Valencia.
- Porto castro, A. y Mosteiro García, M. Univ. Santiago. *La investigación sobre estereotipos de género en la última década*. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág.364- 367.
- Proyectos Enseñanza S. L. (2004). ¿NECESITAS IMPULSO? SEMINARIO PARA LA DIFUSIÓN DE LA CREACIÓN DE EMPRESAS. MATERIAL DE TRABAJO. Santiago. CEEI Galicia S.A.
- Riart, J. (2001) *La orientación vocacional profesional y ocupacional en el 2 ciclo de la ESO*. Educaweb.com
- Rivas, F.; Rocabert, E.; Ardit, I.; Martínez J. R.; Gil, J. M. y Rius, J. M. (1990): SAV-90: Sistema de Asesoramiento Vocacional. Valencia: Coure.

- Rivas, F.; Rocabert, E.; y López, M L. (1998). Manual del SAV- R y SAVI-2000: Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Renovado. Valencia: Servicios de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S. L.
- Rivas, F. y Martínez, J. (1987), “El CIV: *Cuestionario de intereses vocacionales*” Valencia. Editorial Coure (colección T.A.P.).
- Rivas, F. y Rocabert, E. (1998), “*El PV: El reactivo de Preferencias vocacionales*” . Valencia. SAVED, S. L.
- Rivas, F. (2003). Asesoramiento vocacional teoría, practica e instrumentación. Editorial ARIEL. Barcelona.
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? .Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa nº 11. Vol. 5 (1) 2007.Pág. 5-14.
- Rocabert, E. (2006). *Indicadores de la Psicología Vocacional*. Valencia. Universidad de Valencia. +++++
- Rocabert, E. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid. Alianza Editorial
- Rodríguez, A. ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL: UN ITINERARIO DE CONSTRUCCION DE PROYECTOS DE VIDA. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. Pág.1064-1069.
- Rodríguez Espinar, S. y Garanto, M. (1990). *La orientación educativa y la calidad de la educación*. Bordón, 2, 40, 235-255. +++++
- Rodríguez espinar, S., Garanto, J, y Mateo, J (1985): Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. Revista de Educación nº 277, 1985. pp. 127-169.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1991). Orientación educativa. Barcelona CEAC.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CEAC.
- Ros, J. (2006). Titulaciones con más salidas. Expansión y empleo. Pág.4. El Mundo. 17-18 de junio de 2006.

- Rubio, N. (2003): *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana*. Tesis doctoral. Universidad de la República de Venezuela URV.
- Rubio, N. (2006): Una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana. 11ª Jornadas de orientación vocacional. Buenos Aires. Argentina. Fundación el libro y guía del estudiante. LAZAURA grupo editor.
- Ruiz de Munain, J. (1983). "La familia como sistema". En T. Suárez y C. Rojero (coord.). Paradigma sistémico y terapia de familia. Madrid, Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Sánchez, C. Parra, J y Rosa, A. Calidad de las relaciones familiares, su relación con la salud y conductas de riesgo en adolescentes. REOP Vol. 15 nº 1 1º Semestre 2004, pp. 33-47.
- Sánchez, A. (1998). El sexo como variable estímulo: análisis de las interacciones entre los sexos. En J. Fernández (coord.) Género y sociedad. Madrid. Pirámide.
- Sánchez Bello, A. (2009). Vocaciones Unisex. El Mundo. Suplemento aula. Pág. 1. Lunes 19-1-2009.
- Santana, L. (2003): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.
- Santana, L. Univ. La laguna. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA ESO, DESDE LA PERSPECTIVA COLABORATIVA: AFRONTAR LAS CONDICIONES EXISTENTES O NEGAR LAS POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre, 2004. pp. 169-175.
- Santana, L. Univ. La laguna. LA ORIENTACIÓN Y TRANSICIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre, 2004. pp. 176-183.
- Savickas, M. L. (1995). "Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling". Journal of Career Assessment, 3, 188-201.
- Shalvenson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. Review of educational research, 49, 407-441
- Sheeley, V. (1988). Historical perspectives on NVGA. Career development Quarterly, v36, nº4, Pág 307.20 jun 1988.
- Sebastián, A., Peris, R., Glez, M. y Hiebert, B. INCLUSIÓN SOCIAL DE LA MUJERES EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA-. Conferencia Internacional

Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004. pp.324-335.

Secadas, F. (2000). Del juego a la inteligencia: Psicología y trascendencia educativa del juego. Madrid: Autor.

Segalen, M. (1993). Sociologie de la famille. Paris, Armand Colin.

SGI, Servicio Gallego de Igualdad. Consejería de Familia e Promoción do Empleo, Mujer e Juventud. (2003) *Emprega en igualdad. Políticas activas de emprego para las mulleres gallegas*. Documentos Emprega. Xunta de Galicia. Coruña

SGI, Servicio Gallego de Igualdad. Consejería de Familia e Promoción do Empleo, Mujer e Juventud. (2003). LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO RURAL GALLEGO. Consejería de Familia, Juventud, Deporte y Voluntariado. Servicio Gallego de Igualdad. Coruña.

Silberman, H. (1982): *Education and work*, Chicago, University Press.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997): *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Barcelona. Estel.

Sorribes S. y Villanueva, L. (1995) LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES Y SU RELACIÓN CON EL AUTOCONCEPTO. Actas V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría Y Orientación. Cedecs Psicopedagogía.

Spence, J. (1985). Gender identity and its implications for the concepts of Masculinity and Femininity. En T. Sonderegger (ed), Nebraska symposium on motivation (Vol. 32). Psychology and gender. Lincoln: University of Nebraska Press.

Stangeer, A. (1981): "Paradigmatic behaviorism unified theory, construction methods, and the zeigeeist of separatiem", *American Psychology*, 26, 251-261.

Starishevsky, N.; Matlin, B. y Jordaan, J. (1963): "Exploration behavior: The formation of self and occupational concepts", en D. E. Super (ed.) *Career development: Self-concept theory*, College Entrance Examination Board, New York.

Suárez, M. Univ. De Sevilla. Evaluación de necesidades para la intervención orientadora en el desarrollo profesional femenino: la inserción de mujeres jóvenes. REOP. Vol. 15, nº 1, 1º semestre 2004, pp 49-65.

Súper, D. y Crites, J. (1962): *Vocational Development: A framework for research*. Columbia University, New York.

Super, D. y Overstreet, P. (1960). The vocational maturity of ninth-grade boys. Nueva York: Teachers College.

- Tajfel H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W. Austin (eds) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-hall Publihers.
- Tiedman, D. y O'Hara, V. (1970b). *Information System for Vocational Decisions, ISVD*. New York. University of Columbia.
- Timko, C y Moos, R. (1996). "The mutual influence of family support and youth adaptation" En G Pierce, B. Sarason y I Sarason (eds), *Handbook of social support and the family*. Nueva York: Plenum Press.
- Thurstone, L. (1986) "*IP, Inventario de Intereses profesionales*". Sección de Tests de TEA, S.A. Madrid
- Torres, J. A. y Peñafiel, F. (1995). Los métodos de investigación en orientación: la estrategia de investigación-acción como medio de formación de profesores-tutores en tareas de orientación educativa. Pág. 317-321. Actas V jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y orientación. Barcelona. Cedecs Editorial.
- Tractenberg, V. Streuner, H. y Von Zolinger, N. (2003). *Leisme - School and word activity and theis role in vocational identity development. The career developmente*. Quartuley 52, pag 29-44.
- Urribari, L. (2004) Programa "Decidiendo mi profesión", propuesta de orientación profesional para la educación media (15 a 18 años) Ed. Venezuela. Maracaibo.
- Vázquez, M. J. (2007) *Los padres ya no están obsesionados con la universidad*. Pr@formación (nº 8) (19-1-2007)
- VEIK, (1980): *Inventario de Exploración Vocacional y Equipo de Discernimiento*. EN Holland, J. L. and Others (1980) *The Vocational Exploration en el Insight Kit (VEIK)*. Palo Alto. CA: Counslting Psychologists. Hornes, M.S. (1972)
- Vence, D., Palomares, L. y Sánchez, A. EFECTO DE LA IDENCTIDAD SOCIAL DE GENERO SOBRE LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES EN ADOLESCENTES. Actas del IX congreso INFAD 2000. Infancia y adolescencia. Vol. II.
- Vera, B. (2008) Ideal, Pág. 4, martes 22- 1 -2008. La elección de la carrera por parte del alumnado.
- Vigotski, J. L. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana. Cuba. Edit. Científicotécnica.

- VPI, (1965). Vocational Preference Inventory, Inventario de Preferencias Vocacionales EN Hernandez Franco, V. (2001) Analisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. Universidad Computense de Madrid.
- Warren, H. (1961). *Decisions and vocational development: A paradigm and its implications*, Personnel and Guidance Journal, 40, 15-21.
- Witkins, H. (1985): “*Assessment from a Cognitive Social Learning Perspectives*” Stanford Univ. Press.
- Wroom, V. (1964). Work and motivation. New york. Wiley.
- Zaragoza, M. (1985) *Rendimiento académico universitario*. Revista de Educación 277, 200-233.
- Yuste, C. (1988): “PPM y PPS, Preferencias profesionales de grado medio y superior”. Madrid. CEPE.
- Yuste, C. (1990): *Test de Preferencias Profesionales*, nivel superior. Madrid. CEPE.

APÉNDICE I

APÉNDICE I

TABLA 1. TABLA DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN ELECCIONES DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS, MOTIVOS CUALIDADES Y PREFERENCIAS VOCACIONALES VARIABLES

**TABLA DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN ELECCIONES DE
TITULACIONES UNIVERSITARIAS, MOTIVOS CUALIDADES Y
PREFERENCIAS VOCACIONALES VARIABLES**

- Físicos: 1. Sexo
 2. Edad
- Contextuales
3. Residencia
 4. Lugar de nacimiento del alumno
 5. Lugar de nacimiento del padre
 6. Lugar de nacimiento de la madre
 7. Nivel académico del Padre
 8. Nivel académico del Madre
 9. Lengua Habitual en casa usada entre hijos y padres.
 10. Lengua Habitual en casa usada entre padres e hijos.
 11. Lengua Habitual en casa usada entre padre y madre.
 12. Ingresos económicos-familiares
 13. Número total de personas que conviven en la misma casa
 14. edades de los hermanos
 15. La posesión de beca
- Académicos:
16. Nota Media de los cursos 3 anteriores
 17. Número de horas semanales de estudio
 18. Probabilidad de aprobar entre Junio y Septiembre.
 19. Planes para el próximo curso.
- Psicológicos:
20. Elecciones de titulaciones preferente y realista.
 21. Motivos de elección.
 22. Cualidades y preferencias

CUESTIONARIO UTILIZADO

Determinantes personales *Físicos*:

1. Sexo
2. Edad

Determinantes contextuales *Socioeconómicos*:

3. Residencia
4. Lugar de nacimiento: propio,
5. Lugar de nacimiento: padre,
6. Lugar de nacimiento: madre
7. Nivel académico del padre
8. Nivel académico de la madre
9. Lengua habitual hablada en casa hijos-padres
10. Lengua habitual hablada en casa padres-hijos
11. Lengua habitual hablada en casa padre-madre
12. Ingresos económicos familiares
13. Número total de personas que viven en la misma casa
14. Edades de los hermanos
15. Beca actual

Determinantes personales *Académicos*:

16. Especialidad de FP-II
17. Nota media de 1º y 2º y esperada de 3º
18. Horas semanales de estudio
19. Probabilidad de aprobar y de seguir estudios universitarios
20. Planes para el próximo curso

Determinantes personales *Psicológicos*:

21. Campos académicos de titulaciones universitarias elegidas por cualidades (gustos) e intereses (preferencias)
22. Preferencias de titulación
23. Motivo de las elecciones