



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN.

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL SOBRE LA
AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE TERCER
AÑO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO
MONTERREY.**

Tutor:

Mercedes Baltasar

Estudiantes:

Jorge Ojeda. V-19203215

Carlos Da Silva. V-19224626

Caracas, Julio de 2019



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN.

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL SOBRE LA
AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE TERCER
AÑO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO
MONTERREY.**

Trabajo Especial de Grado presentado para optar al título de Licenciados en Psicología

Tutor:

Mercedes Baltasar

Estudiantes:

Jorge Ojeda. V-19203215

Carlos Da Silva. V-19224626

Caracas, Julio de 2019

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecemos a esa fuerza inspiradora, generadora y universal que nos ha encaminado durante nuestro trayecto y que algunos llamamos Dios.

A la Universidad Central de Venezuela y a la Escuela de Psicología, por servirnos de espacio para nuestro desarrollo como profesionales, a los profesores que con gran vocación excelencia y compromiso generaron espacios de aprendizaje, análisis y autoconocimiento en nosotros y a nuestros amigos y compañeros con los que compartimos todo este recorrido universitario.

A nuestra Tutora Mercedes Baltasar, por todo su apoyo, orientación y acompañamiento incondicional sin importar tiempos, circunstancias o distancias. Por todas sus recomendaciones académicas y por su apoyo personal en momentos de dificultad. Infinitamente agradecidos “Merche”.

A nuestro profesor Andrés Sanz, quien taonadamente nos brindó su orientación y apoyo en la fase inicial de este proyecto.

A nuestra profesora Josnil Rojas, por todo el apoyo y orientación metodológica que amablemente nos brindó durante todo el proceso.

Al profesor José Altuve, por todo el apoyo metodológico y por facilitarnos información y herramientas necesarias para lograr lo que hicimos.

A nuestros profesores Jecsi Dugarte, Zully Rojas y Nereida Brito por todo su apoyo como miembros del jurado de este proyecto.

A nuestra compañera Gabriela Hernández, por apoyarnos y acompañarnos como facilitadora durante el proceso de aplicación.

A nuestra amiga Jesmar Navas, por todo su apoyo y acompañamiento incondicional.

A nuestros familiares por su apoyo constante durante la elaboración del proyecto y durante toda nuestra formación académica.

A todos nuestros amigos por su apoyo y aliento en los momentos de dificultad que tuvimos en nuestra formación.

A la directiva de la institución Educativa Colegio Fe y alegría Colegio Monterrey, por creer en nosotros, abrir sus puertas y apoyarnos durante la aplicación del taller.

A todos los participantes de este programa, quienes son los verdaderos protagonistas y nos proporcionaron una hermosa experiencia y muchos aprendizajes.

Jorge y Carlos

DEDICATORIA

La presente investigación está dedicada en primer lugar, a todos los jóvenes que se encuentran en el proceso de tomar una de las decisiones más importante de su vida y no cuentan con el apoyo, la información, los medios y/o la confianza en sí mismos para afrontar esta decisión.

A todos psicólogos y profesionales del área del asesoramiento que siguen trabajando, investigando y orientando en un área de tanta relevancia social, pero que a su vez, es tan subestimada como lo es el área vocacional y profesional.

Jorge y Carlos

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL SOBRE LA AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO MONTERREY.

Ojeda, Jorge

juunisanseki@gmail.com

Da Silva, Carlos

carlosdasilva753@gmail.com

RESUMEN

En la siguiente investigación se diseñó e implementó un Programa de Asesoramiento Vocacional basado en el enfoque de la construcción de carrera de Savickas (2015), en una muestra no probabilística y mixta de estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey en el municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas, que aspiran a ingresar al ciclo diversificado de la formación. El taller se efectuó durante 8 horas en las que se realizó una serie de actividades para fomentar el autoconocimiento, la búsqueda de información y la capacidad de tomar decisiones de los adolescentes. Al terminar la implementación, se evaluaron los efectos, y se encontró un incremento significativo en la confianza que los estudiantes tenían en su capacidad para elegir satisfactoriamente su vocación.

Palabras claves: *Asesoramiento Psicológico, Asesoramiento Vocacional, Programa, Vocación, Construcción de Carrera, Bachilleres.*

EFFECTS OF A VOCATIONAL COUNSELLING PROGRAM ON VOCATIONAL SELF-EFFICACY IN SAMPLE OF STUDENTS OF THE THIRD YEAR OF HIGH SCHOOL OF THE EDUCATIONAL UNIT FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO MONTERREY.

Ojeda, Jorge

juunisanseki@gmail.com

Da Silva, Carlos

carlosdasilva753@gmail.com

ABSTRACT

The following research design and implement a Vocational Counseling Program based on the Savickas career construction approach, in a non-probabilistic and mixed sample of third-year high school students of the Fe y Alegría Educative Unit Colegio Monterrey in the municipality of Baruta of the Metropolitan Area of Caracas, which aspire to enter the diversified cycle of training. The workshop was held for 8 hours in which various activities will be carried out to promote self-knowledge, the search for information and the decision-making capacity of adolescents. At the end of the implementation, the effects were evaluated, and there was a significant increase in the confidence that students had in their ability to successfully choose their vocation.

Keywords: Psychological Counseling, Vocational Counseling, Program, Vocation, Career Construction, high school students

ÍNDICE GENERAL

	pp.
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	v
RESUMEN	Vi
ABSTRACT	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. PROBLEMA	3
2.1 Justificación y planteamiento del problema	
2.2 Objetivos	11
2.2.1 Objetivo General	12
2.2.2 Objetivo Específicos	12
III. MARCO TEÓRICO	13
3.1. Teorías evolutivas de la elección vocacional	13
3.2. La propuesta teórica de Donald Super	15
3.3. El concepto de madurez vocacional.	16
3.4. Savickas y la Transición de la madurez vocacional a la Adaptabilidad Vocacional	18
3.5. Algunas variables que influyen en el desarrollo de la adaptabilidad vocacional.	20
3.5.1. Apoyo Social y Relaciones Sociales	20
3.5.2. Estabilidad emocional y personalidad extrovertida	21
3.5.3. Autoeficacia Vocacional	21
3.5.4. Imagen del yo futuro	22
3.5.5. Nivel socioeconómico	23
3.5.6. Intereses y valores	24
3.6. Construcción de carrera y fomento de adaptabilidad vocacional	25
3.7. Variables estudiadas en la entrevista de construcción de carrera	27

3.7.1. Si Mismo	27
3.7.2. Ambientes de interés	28
3.7.3. Guion de Vida	29
3.7.4. Auto Ayuda	29
3.7.5. Preocupaciones y Visión de Mundo	30
IV. MARCO METODOLÓGICO	32
4.1. Diseño de Investigación	32
4.2. Tipo de Investigación	33
4.3. Población y Muestra	33
4.3.1. Población	33
4.3.2. Muestra	34
4.4. Programas y Asesoramiento Psicológico Grupal	34
4.5. Procedimiento de Investigación	37
4.5.1. Etapa preparatoria	37
4.5.2. Etapa de aplicación	47
V. RESULTADOS	49
5.1. Evaluación la aplicación del taller vocacional	64
5.2. Evaluación de los objetivos específicos del taller	64
5.3. Valoración del taller por parte de los participantes	70
5.4. Autoevaluación de los facilitadores	72
5.5. Aprendizajes adquiridos por los facilitadores durante la aplicación	74
5.6. Evaluación realizada por la observadora	75
VI. DISCUSIÓN	77
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83
7.1. Conclusiones	83
7.2. Recomendaciones	87

REFERENCIAS

89

ANEXOS

96

INDICE DE TABLAS

	pp.
Tabla 1. Valores iniciales de madurez vocacional.	50
Tabla 2. Valores iniciales de Autoeficacia vocacional.	51
Tabla 3. Valores finales de madurez vocacional	51
Tabla 4. Valores finales de autoeficacia vocacional	53
Tabla 5. Rango con signo para madurez vocacional	55
Tabla 6. Significancia de las diferencias para madurez vocacional	58
Tabla 7. Rangos con signo para autoeficacia vocacional	59
Tabla 8. Significancia de las diferencias en la autoeficacia vocacional	60
Tabla 9. Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de inicio del taller	65
Tabla 10. Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de desarrollo del taller	66
Tabla 11. Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de cierre del taller	69
Tabla 12. Evaluación del taller por parte de los participantes	71
Tabla 13. Magnitud de las diferencias en las dimensiones de autoeficacia	80

INDICE DE FIGURAS

	pp.
Figura 1. Comparación de madurez vocacional, pre y pos test	52
Figura 2. Comparación entre las medias de autoeficacia vocacional	54
Figura 3. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Preocupación	56
Figura 4. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Curiosidad.	56
Figura 5. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Confianza.	57
Figura 6. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Consulta.	57
Figura 7. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala Total de Autoeficacia Vocacional.	61
Figura 8. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Planificación de Autoeficacia Vocacional	61
Figura 9. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Autoconocimiento de Autoeficacia Vocacional	62
Figura 10. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Buscar Información de Autoeficacia Vocacional.	62
Figura 11. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Solución de Problemas de Autoeficacia Vocacional.	63
Figura 12. Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Selección de	63

Metas de Autoeficacia Vocacional.

Figura 13. Respuestas a los aspectos a mejorar en el programa. 70

INDICE DE ANEXOS

	pp.
Anexo 1. Efectos de un programa de asesoramiento vocacional sobre la autoeficacia vocacional en una muestra de estudiantes de tercer año bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey.	96
Anexo 2. Efectos de un programa de asesoramiento vocacional sobre la autoeficacia vocacional en una muestra de estudiantes de tercer año bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey.	102
Anexo 3. Escala de autoeficacia en la toma de decisión.	119
Anexo 4. Inventario de Madurez vocacional Forma C de Asesoramiento.	121
Anexo 5. Escala GRAFFAR de Estratificación Social	123
Anexo 6. Formato de evaluación de los objetivos específicos y de tiempo requerido para cada actividad realizada en el programa (para el observador)	124
Anexo 7. Guía de observación de los facilitadores por parte del observador	127
Anexo 8. Escala valorativa del taller	129
Anexo 9. Formato de validación del experto	131

I. INTRODUCCIÓN

La elección de carrera es un proceso de gran complejidad con implicaciones significativas para la vida de cada individuo. Grandes cantidades de tiempo, esfuerzo y recursos son necesarias para completar la formación profesional asociada a las carreras universitarias. Aunado a esto, es frecuente encontrar a personas que manifiesten haber elegido sus carreras sin una adecuada información, cuyas consecuencias pudieran representar un costo en los diferentes ámbitos del individuo.

En la presente investigación se contempla la problemática de la toma de decisiones vocacionales tomadas en base a fantasías e idealizaciones de las profesiones, y sin considerar factores más personales, como los intereses, o sin que estas elecciones respondan a un plan de vida construido por el estudiante. Se ha observado en investigaciones como las de Pinzón y Prieto, (2003) y Uko y Ayuk (2013) cómo la falta de información actualizada y realista sobre las ocupaciones y cómo por un lado la falta de información actualizada y realista sobre las ocupaciones que poseen los adolescente y por otro lado, la tendencia extendida a la búsqueda del prestigio, lleva a estos a aproximarse a carreras que son incongruentes con sus verdaderas habilidades e intereses.

Con el tiempo, algunos de estos estudiantes, motivados por la frustración ante una elección insatisfactoria, desertan sus estudios e ingresan en los niveles más bajos del mundo laboral. Esto puede conllevar a que estos se vean atrapados en una espiral de pobreza, en la que su realización personal se ve truncada y su calidad de vida y la de su familia afectada.

Los factores que influyen en cuán satisfactoria puede resultar una vocación para cada individuo, han sido estudiados por diversos autores en multitud de modelos y teorías, siendo la teoría evolutiva de la madurez vocacional de Super (Super y Kidd, 1979), y más recientemente el modelo de la construcción de carrera de Savickas (2013) de particular importancia.

El objetivo principal de estas, y en general de las teorías vocacionales, es el de servir como método de toma de decisión prescriptivo, que proporcione asistencia a los individuos en la tareas destinadas a la elección satisfactoria de una profesión.

Estos autores procuran orientar a las personas hacia elecciones que les permitan identificar la ocupación en la que pueda tener un buen desempeño, y encontrar satisfacción en su trabajo.

En esta investigación, sigue una aproximación metodológica narrativa ante la problemática de la elección vocacional, y busca implementar los conceptos de la construcción de carrera de Savickas (2015) en el contexto escolar venezolano actual. Se busca promover la creación de proyectos y planes de vida flexibles, donde los estudiantes se aproximen a las profesiones como una experiencia que proporciona a los individuos su desarrollo personal y logren generar los cambios que desean en sus entornos.

Para comprobar la eficacia de este modelo, fue realizado un estudio de campo en la Unidad Educativa Fé y Alegría Colegio Monterrey, ubicado en el Municipio Baruta, a un grupo de estudiantes del tercer año de bachillerato con edades que suelen estar comprendidas entre los 13 y 15 años, y donde los mismo se enfrentan a su primera elección vocacional, al optar por las opciones del ciclo diversificado. Específicamente la elección entre permanecer en la institución y completar su formación técnica, o cambiar de institución para poder ingresar a la universidad en menos tiempo.

Savickas (2016) y Barclay y Stoltz (2016), sugieren que la metodología más eficiente para la implementación de esta propuesta teórica es la del trabajo con grupos mediante talleres vocacionales, permitiendo a un reducido número de facilitadores trabajar simultáneamente con muchos jóvenes, quienes adicionalmente se convierten en una red de apoyo social para sí mismos y sus elecciones.

Finalmente, se busca continuar con la línea de investigación de otros psicólogos nacionales, como Cabrera y Escalona (1988), y Castellano (2007). Estos autores encontraron que el efecto principal de las intervenciones vocacionales en los estudiantes es proporcionarles la percepción de autoeficacia que necesitan para creer que pueden encontrar su vocación, permitiéndoles sentir seguridad para aproximarse a aquellas áreas y ocupaciones donde muestren más interés, permitiendo que adquieran experiencias vivenciales sobre las cuales basar sus futuras elecciones vocacionales.

II. PROBLEMA

2.1 Justificación y planteamiento del problema

El estudio de la vocación tiene su origen a principios del siglo XX, durante los primeros intentos por maximizar el rendimiento laboral de cada trabajador al asignarle las labores y los ambientes de trabajo donde mejor uso pueda hacerse de sus diferentes aptitudes y habilidades. Esta práctica fue volviéndose progresivamente más compleja en la medida que fueron integradas nuevas variables. Con el desarrollo del modelo de “procesamiento de información” como marco explicativo para el pensamiento humano, la hipótesis de que todo lo necesario para una buena elección vocacional era información se convirtió en la idea dominante del campo y aún en el presente sirve de base para los modelos de elección vocacional (Brown, 2002).

Este campo de estudio se ha dedicado históricamente a la selección de personal, sin embargo, sus desarrollos teóricos se han interesado en décadas recientes por la forma en que cada individuo decide el rumbo de su propia vida, cambiando los objetivos de investigación desde el desarrollo de mejores criterios de selección y herramientas más precisas de discriminación entre candidatos, a estrategias para maximizar la satisfacción personal con la decisión vocacional tomada y la información requerida para que esto se logre (Campbell y Cellini, 1981; Gottfredson, 1981; Hirschi, 2009; Rodriguez y Ochoa, 2012; Super y Kidd, 1979; Vivas, 2015).

Obregón (2002) describe al asesoramiento psicológico como una rama de la psicología que procura el bienestar del ser humano como totalidad y como parte integrante de una sociedad, haciendo énfasis en las labores preventiva y de desarrollo más que en las de tipo correctiva o remedial. Se desarrolla mediante un proceso de asistencia profesional donde la relación de ayuda es el instrumento básico y está enfocado principalmente en el asesorado, su conocimiento y comprensión de sí mismo (características y potencialidades fundamentalmente) y del mundo que lo circunda.

Por su parte, Tauranga (2013) lo describe como la aplicación de conocimientos psicológicos, y teorías derivadas de la investigación, para promover el empoderamiento y el crecimiento de los clientes. Para este autor el objetivo del asesoramiento es asistir a niños, jóvenes, adultos y a sus familias en su funcionamiento personal, educacional, social y vocacional utilizando mediciones e intervenciones psicológicas desde un enfoque preventivo que reconozca las dimensiones ecológicas, del desarrollo y fenomenológicas de la situación.

En la presente investigación se entenderá el asesoramiento psicológico como un servicio prestado por un profesional donde se busca generar un espacio terapéutico en el que los individuos tomen conciencia de su totalidad como el objetivo de obtener un mayor bienestar personal. (Obregón 2002; Tauranga, 2013)

Es el enfoque eminentemente preventivo del asesor psicológico el que motivó a estos profesionales a trabajar en la investigación y el desarrollo de nuevos modelos teóricos que permitan a las personas tomar una decisión vocacional satisfactoria; también buscan promover la creación e implementación de políticas institucionales que faciliten la toma de decisión satisfactoria y corregir aquellas que resultaron no ser lo que se esperaba.

Desde principios del siglo XX se ha aceptado que son diversas las causas que pueden llevar a una decisión no satisfactoria. La falta de información referente a la oferta y demanda laboral, a las habilidades y destrezas que se requieren para ejercer un oficio o las oportunidades de estudio y formación disponibles son quizás las más comunes, pero no es lo único a considerar. También es fundamental que el individuo quiera ser eficiente y habilidoso en su oficio, así como volverse progresivamente mejor en ellos, algo que solo puede lograrse al considerar información de carácter más personal (Brown, 2002; Super y Kidd, 1979).

Uno de los factores que influyen en el grado de satisfacción derivada de la práctica profesional es el grado en el cual las habilidades, los talentos y las fortalezas son expresados y aprovechados de una manera única e inconfundible. La profesión pasa a ser vista como una forma de expresión personal e individual, por lo que para poder identificar aquellas ocupaciones en las que sea más fácil el expresarse, es necesario conocer que es lo que se busca expresar mediante el ejercicio profesional. (Pinzón y Prieto, 2003; Martínez y Ochoa, 2013; Uko y Ayuk, 2013; Nyamwange, 2016).

Los intereses y los rasgos de personalidad también resultan críticos en este proceso decisonal. Pero, aunque pueden ser detectados mediante la aplicación de baterías de instrumentos psicométricos, tales resultados no ofrecen toda la información necesaria para poder garantizar una elección satisfactoria, y estos instrumentos son vulnerables a los errores de medición, y a la deseabilidad social como fuentes de falsos resultados.

Por todo lo anterior, se recomienda siempre la experiencia vivencial y la aproximación directa a las diferentes profesiones y poblaciones de interés como metodología principal para la recolección de información vocacional (Super, 1980; Gottfredson, 1981; Campbell y Cellini, 1981; Rivas, 1995; Savickas, 1997).

Es común encontrar diferentes programas de atención vocacional individual y grupal que buscan facilitar esta aproximación a las profesiones al ofrecer información sobre las actividades propias del ejercicio profesional y rutinario de los profesionales en un área. También se acostumbra acompañar estos con información sobre los diferentes centros de formación profesional donde los estudiantes pueden entrenarse en estas actividades (Fuentes, 2010; Rivera, 2013). Ambas representan las áreas donde existe mayor desinformación en la población juvenil latinoamericana (Fuentes, 2010). Sin embargo, el fomento de esta información sobre el mundo exterior y sobre el ámbito laboral, aunque necesaria para una elección vocacional satisfactoria, es insuficiente (Rivera, 2013).

Se requiere también del fomento del autoconocimiento. En la medida que los individuos tengan mayor conciencia de sus propias fortalezas, debilidades, e intereses, mayor se espera que sea su grado de autoeficacia en la toma de decisión vocacional, este concepto puede definirse como la sensación de seguridad sobre su capacidad para tener éxito en las elecciones vinculadas al proceso de elección vocacional, así como para afrontar la frustración de una elección vocacional no satisfactoria, y elegir una vez más (Rivera, 2013; Savickas y Porfeli, 2012).

Bezt, Klein y Taylor (1996) explican que, sin una percepción suficiente de Autoeficacia Vocacional, el individuo no buscara afrontar los desafíos propios de la elección vocacional, no buscara información, y no buscara tomar la decisión por sí mismo, pues se percibe como incapaz de tomar una decisión de la que se pueda sentir satisfecho. No es de extrañar entonces que la teoría evolutiva de la elección vocacional de Super (1980), o el modelo de Construcción de Carrera de Savickas

(1997) lo contemplan como uno de los pilares centrales del asesoramiento vocacional.

En Norteamérica, se han realizado estudios sobre los efectos de entrevistarse con profesionales del área Vocacional. Aquellos estudiantes que atravesaron por un proceso de asesoramiento vocacional mostraron aumentos en sus niveles de autoeficacia para elegir una carrera con la que se puedan sentir identificados y en la que puedan sentirse satisfechos de su trabajo. También reportaron un mayor entusiasmo por descubrir cosas nuevas y altas percepciones de autoeficacia vocacional para superar los desafíos en el proceso de formación profesional y planificación de su proyecto de vida (Rehfuss, Del Corso, Galvin y Wykes, 2011).

Estas investigaciones norteamericanas, así como los trabajos de Fuentes (2010) en México, y Rivera (2013) en Costa Rica son apenas algunos de los muchos ejemplos que muestran como la simple participación de talleres vocacionales, incluso aquellos limitados a ofrecer información sobre el entorno académico profesional es capaz de aumentar significativamente la seguridad con la que los estudiantes toman decisiones vocacionales, seguros en su capacidad para sentirse satisfechos con los resultados (Castellano (2007; Freeman, Lenz y Reardon, 2017; Rodriguez y Ochoa, 2012). Algo que se ha observado en múltiples poblaciones en todo el mundo, no solo en las Américas (Guan, Deng, Sun, Wang, Cai, Ye, Fu, Wang, Zhang y Li, 2013; Maree, 2015; Reid, Bimrose y Brown, 2016; Savickas, 2016).

Todas las investigaciones mencionadas hasta ahora coinciden en un punto, existe una problemática de deserción académica a nivel mundial. Esto es el fenómeno en el cual, por diversas razones de índole personal, políticas, sociales o económicas, un estudiante se ve forzado a abandonar su formación profesional de manera temporal o permanente (Fuentes, 2010) y la causa más común para la deserción académica es la discrepancia entre las expectativas que se tenían sobre el proceso de formación profesional, y las experiencias vivenciales de estudiar y estar en entrenamiento profesional (Davila, 2013).

El proceso de elección vocacional de los estudiantes parece dar prioridad a variables de índole socio-económico al momento de elegir qué carrera estudiar. Buscando ante todo el mantener el mismo nivel socioeconómico de los padres, o de ser posible ascender socialmente al recibir formación en una profesión de mayor prestigio y con remuneraciones más altas (Davila, 2013; Somoza, 2012).

La prioridad que se da búsqueda de seguridad y estabilidad económica, así como el valor que los jóvenes da perseguir estudios en una carrera que sus padres aprueben, ha llevado a un gran número de individuos a tomar elecciones vocacionales de manera apresurada, basándose en fantasías, en información incompleta o quizás desactualizada, o en no pocas ocasiones, sin considerar sus propias aptitudes, intereses o habilidades (Pinzón y Prieto, 2003; Martínez y Ochoa, 2013; Uko y Ayuk, 2013; Nyamwange, 2016; Somoza, 2012), exponiéndose al fracaso académico y al conflicto entre sus expectativas con una realidad que no se ajusta a ellas. El estudiante se ve entonces en una situación de alto riesgo (Davila, 2013), donde aproximadamente el 50% de las personas desertara sus estudios (Fuentes, 2010).

Cuando la elección vocacional se toma sin la adecuada información, o para complacer a terceros, se corre el riesgo de que la carrera no cumpla con las expectativas que se tenían o de que el desempeño del estudiante se vea afectado por una escases de motivación intrínseca, lo que puede ocasionar un incremento en el tiempo requerido para completar su formación profesional (Martínez y Ochoa, 2013; Rodríguez y Ochoa, 2012; Vivas, 2015).

Este incremento, en el tiempo de estudio, suele acarrear una carga económica y emocional para el estudiante y su familia, quienes verán retrasado su desarrollo como miembro productivo del núcleo familiar. Las instituciones también ven sus espacios y recursos acaparados en estudiantes que no progresan o no llegan a ser profesionales comprometidos, por lo que existen motivos, tanto desde el individuo como desde su familia e instituciones, para prevenir las elecciones vocacionales tomadas sin la adecuada información (Nyamwange, 2016; Pinzón y Prieto, 2003; Rodríguez y Ochoa, 2012; Ryan, 2014; Uko y Ayuk, 2013).

Uno de los mayores riesgos que acarrea una elección insatisfactoria es el de la deserción académica. El estudiante, sintiendo rabia, miedo, incompetencia e inseguridad en sí mismo abandone su formación profesional e ingrese prematuramente al mundo laboral (Ahn, Dik y Hornback, 2017). Sin embargo, este no es el único resultado posible, ya que podrían esforzarse por completar su formación, o buscar un cambio de carrera, ya sea dentro de la propia institución donde se forman profesionalmente o fuera de esta (Rodríguez y Ochoa, 2012).

El censo del cuerpo estudiantil de la Universidad de Buenos Aires (2011), señala que aproximadamente uno de cada seis (17,4%) de todos los estudiantes

había ingresado a la universidad en una carrera distinta a la que estudiaban actualmente. Entre las causas más citadas como explicación para estos cambios se encuentran: el descubrimiento de áreas nuevas en las que deseaban desarrollarse y el “darse cuenta” de que no les interesaba el ejercicio profesional en las carreras elegidas inicialmente.

Vivas (2015), señala cómo el 14.28% de los estudiantes de psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina habían entrado a la carrera luego de pedir un cambio de carrera. El 74.8% de estos estudiantes señalaron que durante sus estudios de secundaria no había recibido asesoramiento vocacional y que en su momento tomaron decisiones sin considerar sus valores, aptitudes, intereses, su situación familiar o económica, ni buscaron información confiable y actualizada sobre la carrera a la que iban a entrar.

En México, León, Rodríguez, Ortega y González (2006) evaluaron los efectos de un programa de orientación vocacional aplicado a estudiantes universitarios de los primeros 3 años de estudio. El programa consistía en una identificación de los intereses, aptitudes y preferencias universitarias de los participantes, así como la presentación de información sobre carreras técnicas: 1 de cada 5 (18,6%) de los participantes habían decidido cambiar de carrera al finalizar el programa, sugiriendo que estas personas habían elegido sus carreras sin la información adecuada sobre sí mismos ni sobre las carreras.

En Venezuela, Castellano (2007) diseñó y aplicó un taller vocacional a jóvenes estudiantes de bachillerato en el Estado Zulia. El taller consistió en presentar información sobre las carreras a los estudiantes, así como facilitarles herramientas para explorar sus personalidades, valores e intereses. Tras la intervención se observaron cambios significativos en la disposición de los estudiantes a buscar información por su cuenta y expresaron mayor percepción de autoeficacia en su capacidad para elegir su vocación de manera satisfactoria.

Los resultados de Castellano (2007), contrastan con los obtenidos por Cabrera y Escalona (1988), quienes aplicaron un taller de formación en toma de decisiones a estudiantes de quinto año de bachillerato del distrito Sucre, Estado. Miranda, y observaron que no produjo ninguna diferencia en las conductas de la madurez vocacional en los estudiantes.

Una característica significativa de los estudiantes en el estudio de Cabrera y Escalona (1988) era que ya habían elegido que carreras estudiar en la Universidad;

en otras palabras, ya habían tomado una elección vocacional. Mientras que en el caso de Castellano (2007) los estudiantes eran de 4to año de bachillerato, y aún no habían concretado sus decisiones vocacionales.

A pesar de estos resultados, Figueredo (2016) encontró que, en el Estado Portuguesa, solo el 20.6% de los estudiantes de 3er año de bachillerato reporta percibirse eficaz para elegir correctamente una carrera universitaria con la que se sientan satisfechos, 11.8% señala que no sienten interés en las carreras que aspiran estudiar, 38.2% admite que sus familias influirán en mayor o menor medida sobre la decisión que tomen y 20.6% afirman que sus profesores nunca han contribuido al fomento del interés en carreras universitarias durante sus estudios en el bachillerato.

Si bien estos valores no pueden generalizarse a toda la población escolar bachiller venezolana, si queda claro que existen instituciones en el país donde los jóvenes permanecen en un estado de indecisión, potencialmente motivado por el hecho de que no se perciben eficaces para recolectar la información y elegir satisfactoriamente su vocación. Manteniéndose generaciones enteras en necesidad de atención y asesoramiento vocacional.

La toma de decisiones vocacionales es un asunto importante. Una elección satisfactoria será aquella en la que la persona pueda sentirse identificado personalmente con su labor, y para esto es necesario considerar tanto factores personales como variables del entorno al momento de elegir la profesión a la que cada individuo se piensa dedicar. No asignarle la importancia que merece coloca a los jóvenes y a sus familias en posiciones de riesgo, donde grandes cantidades de recursos económicos y de tiempo se verán mal utilizados, lo que puede hacer que se caiga en uno o más niveles socioeconómicos.

Las estadísticas nacionales e internacionales antes mencionadas sugieren que alrededor de una de cada seis personas se sentirá insatisfecha con su decisión vocacional inicial. Afortunadamente, los trabajos citados proporcionan evidencia de que las habilidades y los conocimientos necesarios para poder tomar una nueva decisión vocacional satisfactoria pueden enseñarse y aprenderse, tanto durante como después de la adolescencia, ya sea mediante atención personalizada o mediante la implementación de talleres vocacionales.

El trabajo grupal es una de las metodologías más populares en la práctica y en la investigación por su capacidad para trabajar con múltiples individuos a la vez con

un solo asesor o investigador. Convirtiendo la implementación de talleres y programas vocacionales en una de las alternativas más eficientes para la atención vocacional (Schertzer y Stone, 1972).

En Venezuela, como en otros países de América Latina, el sistema escolar no pareciera contemplar la formación vocacional necesaria para el desarrollo de habilidades y conductas beneficiosas para la elección vocacional. Talleres como el de Castellano (2007) y Cabrera y Escalona (1988) sugieren que formar a los estudiantes en técnicas de recolección de información sobre las carreras, es un enfoque valioso para prevenir que los jóvenes venezolanos elijan iniciar su formación académica y profesional en carreras que no les resulten vocacionalmente satisfactorias. Lo que llevaría al abandono de su formación y a un uso poco eficiente de su tiempo y recursos.

Esta formación en búsqueda de información recae tradicionalmente sobre el asesor vocacional y psicológico. Sin embargo, censos y encuestas dentro del colectivo profesional revelan una reducción en la cantidad de asesores psicológicos interesados en el trabajo vocacional (Hutman, Lichtenberg, Goodyear, Overland y Tracey, 2016). Ante un número cada vez menor de asesores, se vuelve necesario el desarrollar técnicas para hacer el uso más eficiente del trabajo y del tiempo del profesional.

Una de las estrategias de desarrollo más reciente para fomentar el autoconocimiento y promover la búsqueda de información sobre las carreras, es la Entrevista de Construcción de Carreras desarrollada por Savickas (2015) en el marco de su propuesta narrativa centrada en la adaptabilidad vocacional.

La Entrevista de Construcción de Carrera (Career Construction Interview) busca facilitar aproximaciones vivenciales a las carreras al señalar fuentes novedosas de información al estudiar los primeros modelos a seguir en la vida del asesorado, así como sus recuerdos más antiguos, sus series e historias favoritas, las páginas web que más frecuenta, y su lema personal. Todos estos elementos proporcionan información para revelar los intereses y valores del entrevistado, resaltando los elementos recurrentes o más significativos (Rehfuss, Del Corso, Galvin y Wykes, 2011; Savickas, 2015).

Esta metodología ha sido puesta a prueba en investigaciones grupales, Barclay y Stoltz (2016) han encontrado que a pesar de haber sido diseñada para el trabajo individual, esta entrevista semiestructurada posee suficiente flexibilidad para

ser aplicada a grupos, donde en cada sesión, un nuevo miembro responde a las interrogantes del facilitador para luego ser procesados como grupo en una única sesión final de integración. Sin embargo, aún no han sido adaptadas o puestos a prueba con poblaciones venezolanas.

Es la intención de la presente investigación el diseñar un programa de exploración vocacional donde se implementen las intervenciones descritas por la Entrevista de Construcción de Carrera en una población de estudiantes de tercer año de bachillerato, de la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey, en el Municipio Baruta de la ciudad de Caracas, y evaluar los efectos de este sobre los niveles de autoeficacia vocacional, antes de que estos jóvenes concreten su elección vocacional. Esto se realiza con la intención a largo plazo de minimizar la incidencia de la deserción académica, así como evitar posibles cambios de carrera que resulten en costes de tiempo, dinero, insatisfacción personal, e inestabilidad emocional para los estudiantes Venezolanos.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Evaluar los efectos de un Programa de Asesoramiento Vocacional sobre la autoeficacia vocacional en una muestra de estudiantes de Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Colegio Monterrey en el Municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas.

2.2.2 Objetivos Específicos

1. Diseñar un programa de Asesoramiento Vocacional, basado en la entrevista de construcción de carrera, para una muestra de estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Colegio Monterrey en el Municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas que aspiran ingresar al ciclo diversificado.
2. Validar el programa de Asesoramiento Vocacional, a través de la consulta con expertos, para su aplicación en una muestra de estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Colegio Monterrey en el Municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas que aspiran ingresar al ciclo diversificado.
3. Implementar el programa de asesoramiento psicológico vocacional en la muestra de estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Colegio Monterrey en Municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas.
4. Contrastar los niveles de autoeficacia vocacional de los participantes que se recolectaron al inicio y al final del programa de asesoramiento psicológico vocacional aplicado en una muestra de estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Colegio Monterrey en el Municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas que aspiran ingresar al ciclo diversificado.

III. MARCO TEÓRICO

3.1 Teorías evolutivas de la elección vocacional

Las teorías evolutivas de la elección vocacional se refieren a aquellas propuestas y cuerpos teóricos donde la elección vocacional es el resultado de una serie de elecciones concatenadas a lo largo de la vida de la persona y que se realizan en diferentes estadios del desarrollo (Crites, 1974).

Las primeras propuestas de las teorías evolutivas aparecen en los trabajos de Carter (1940), quien planteo las llamadas “pautas de interés”. Estos intereses se formaban durante la adolescencia y consistían en la identificación con algún personaje o grupo que para el individuo servía como ejemplo de cómo solucionar de manera exitosa los diferentes problemas y dificultades a las que se enfrentaba en su cotidianidad. En otras palabras, se identificaban “modelos a seguir” que enseñaran métodos para afrontar o solucionar los problemas a los que el adolescente se enfrentaba.

El ajuste vocacional dependerá en gran medida de que tan adecuada es la pauta de interés para el individuo en un contexto particular. Esto resulta particularmente difícil para los adolescentes por su limitada experiencia vital. Carter (1940) señala que es común, que mientras más joven es el individuo, más fantasiosas resultan las pautas de interés, llevando a este a identificarse con grupos y actividades que no se corresponden ni con su contexto, ni consigo mismos, obligándolos a cambiar y buscar una nueva pauta de interés. Con cada nueva pauta, la persona adquiere más experiencia vivencial sobre las carreras, y el mundo laboral, haciendo que sus futuras elecciones sean más concretas y mejor ajustadas.

Otro exponente de las teorías evolutivas de la elección vocacional es Ginzberg (1951 c.p. Crites, 1974), este autor y sus colaboradores plantean un proceso de elección vocacional en gran medida “irreversible” que tiene lugar entre los 10 y 21 años de edad, los adolescentes se ven obligados a tomar elecciones sobre cuales habilidades serán desarrolladas y cuales no lo serán. Estas elecciones concatenadas van progresivamente restringiendo el abanico de posibles opciones para cada elección subsiguiente. Estos recursos invertidos en el desarrollo de

habilidades van haciendo cada vez más difícil el abandonar el rumbo dibujado por las elecciones pasadas, dándole a la elección vocacional su carácter de irreversible.

A este efecto de reducción en el número de opciones vocacionales Ginzberg lo llama “compromiso”. El autor propone que la elección vocacional más adecuada será aquella que resulte de la apropiada derivación y aplicación de las habilidades desarrolladas en el pasado para el desarrollo de nuevas habilidades en el presente y el afrontamiento de las necesidades y requisitos propios de la etapa vital del individuo (Ginzberg, 1951 c.p. Crites, 1974).

Finalmente, Tiedeman (1961 c.p. Crites, 1974) conceptualiza una teoría por estadios, donde el individuo inicia su proceso vocacional tomando conciencia y explorando las diferentes posibilidades que están disponibles para él en su entorno, descartando aquellas que no le sean posibles o que resulten fantasiosas y elige una con la que se compromete y diseña un plan de ejecución, el cual es llevado a cabo y es ajustado sobre la marcha durante su vida académica y laboral.

En conjunto, las teorías evolutivas de la elección vocacional coinciden en varios puntos:

1. La elección vocacional es el resultado de un proceso que dura muchos años y que parece iniciar al final de la infancia, prolongándose durante toda la adolescencia e incluso la adultez.
2. El proceso de la toma de decisiones vocacionales y pre-vocacionales está estructurado en paralelo con el proceso de maduración.
3. El proceso de elección vocacional busca la adaptación del individuo al prepararlo para afrontar las exigencias que le presenta su entorno.

Es dentro de este marco que Super (1953 c.p. Crites, 1974) introduce su propuesta teórica sobre la elección vocacional, tratando de combinar las fortalezas de las teorías de rasgos con las propuestas más recientes de las teorías evolutivas. El resultado es un modelo basado en el auto concepto personal, donde en paralelo con el proceso de maduración del individuo, tiene lugar un proceso de construcción del “yo” que se desea ser. En otras palabras, un yo ideal al que cada persona busca acercarse y que sirve de orientación para las decisiones vocacionales tomadas durante la vida.

La teoría de Super (1980; Super y Kidd, 1979) se caracteriza por el concepto de “madurez vocacional”, el cual pasa a regular el proceso vocacional, desligándolo así del proceso de maduración por edad cronológica.

3.2 La propuesta teórica de Donald Super

El modelo evolutivo de la elección vocacional de Super combina elementos de las teorías evolutivas, con factores de las teorías de rasgos y las propuestas basadas en el si-mismo para construir un modelo en el cual la elección vocacional resulta del deseo de cada persona por aproximarse lo más posible a su versión ideal de sí mismos. De forma similar integra elementos de las teorías de rasgos, pues reconoce que este ideal del sí mismo solo será sano y maduro si está refleja adecuadamente las habilidades, fortalezas y debilidades del individuo (Crites, 1974).

La propuesta de Super (1953 c.p. Crites, 1974) es clasificada como una propuesta evolutiva pues comparte las mismas suposiciones básicas que otros modelos, antes discutidos. El proceso de elección vocacional es largo y dura muchos años, desde la infancia hasta la adultez temprana. Atraviesa por etapas diferenciadas y no repetitivas que se ajustan más o menos con las etapas del desarrollo humano, y consiste en un proceso de adaptación progresiva al entorno, y el éxito vocacional consiste en reducir o evitar los cambios vocacionales hasta la etapa de declive y retiro.

En este modelo teórico de Super (1980), la vocación se conceptualiza como la elección que cada individuo hace de cuáles roles asumir y cuáles abandonar en cada momento de su vida para afrontar los desafíos propios de su estadio evolutivo, y esta elección resulta de la interacción entre variables internas a la persona y variables externas del contexto.

La característica principal de esta teoría es su dinamismo evolutivo: cada persona elige cuánto tiempo dedicarle a cada uno de los roles que asume, al hacerlo se identifica con aquellos roles a los que dedica más tiempo y son estos los que se cristalizan en su vocación (Super, 1980). Mientras que la madurez vocacional será el grado en el cual cada persona se haya aproximado y preparado para asumir estos roles antes de que su estadio evolutivo se lo permitiera o se lo exigiera (Phillips y Blustein, 1994; Savickas, 1994).

3.3 . El concepto de madurez vocacional

Es importante mencionar que el aporte teórico más relevante de Super al campo vocacional no fue su teoría evolutiva como tal, sino su concepto de “Madurez Vocacional”, acuñado en 1955, al cual definió como: “el grado de preparación que el individuo muestre para tomar una decisión vocacional o pre vocacional en tanto esta sea requerida por el currículo académico (Super y Kidd, 1979).

El concepto de madurez vocacional consiste en una combinación de conductas de exploración y aproximación a actividades profesionales u ocupacionales de interés, habilidades para la planificación y la tendencia a tomar decisiones basadas en las experiencias de aproximación previas. Razones por las cuales un individuo puede ser muy maduro o muy inmaduro vocacionalmente indistintamente de su edad cronológica, aunque puede esperarse que a mayor edad cronológica mayor madurez vocacional (Savickas, 1994; Super y Kidd, 1979).

El proceso vocacional en un continuo desarrollo evolutivo superpuesto al proceso de maduración humano, donde el entorno social presenta una serie de “desafíos” de acuerdo con el momento de vida en el que se encuentre la persona. La novedad de la teoría de Super radica en el nuevo enfoque, desde la edad del individuo hacia su conducta de “preparación” para afrontar estos desafíos, tanto presentes como por venir (Phillips y Blustein, 1994; Savickas, 1994).

Estos “desafíos” o tareas evolutivas que demarcan los límites entre diferentes “etapas del desarrollo vocacional” son descritas por Super (1980) de la siguiente manera:

1. Crecimiento.

Etapa en la que se desarrollan y construyen las primeras fantasías sobre el yo futuro de la persona, con base en los roles y actividades que disfruta hacer y en las que percibe que puede tener un buen desempeño.

2. Exploración.

Como su nombre lo indica, consiste en una aproximación del individuo a la realidad laboral, que guiado por sus fantasías busca información e invierte tiempo, acumulando experiencias que le sirvan para evaluar sus múltiples opciones, dándole un mayor criterio de realidad a sus fantasías, convirtiéndolas así en un plan.

Es importante mencionar que el proceso de exploración no necesariamente se da de manera espontánea. El que existan intereses por las profesiones y se valore la elección vocacional no garantiza que se buscare información o el acercamientos a las actividades que les interesan (Taylor y Pompa, 1990)

3. Establecimiento.

Consiste en los primeros intentos de la persona por seguir su plan y hacerse un lugar en la actividad u ocupación que ha elegido seguir. En esta etapa la persona aún puede cambiar de profesión si experimenta un fracaso o se da una reevaluación personal.

4. Mantenimiento.

Habiéndose establecido en una profesión, el individuo se mantendrá en su actividad laboral por tanto tiempo como le sea posible, siendo más creativo su inicio y decayendo con el tiempo.

5. Declive.

Contempla la caída en productividad que lleva al proceso de retiro del ambiente laboral y los años restantes como pensionado.

Algunos teóricos señalaron que la propuesta de Super no contemplaba algunos elementos de gran importancia. Gottfredson (1981) añade tres nuevos elementos complementarios a los de Super, el “prestigio” o deseabilidad social que los seres humanos sienten por determinadas profesiones, la tendencia humana a preferir actividades donde se haya experimentado éxito previamente, o donde se tenga “habilidad”, y los efectos que la “clase social” tiene sobre la elección vocacional y el acceso a los recursos educativos, informativos e institucionales.

Gottfredson (1981) reconoce que la búsqueda del prestigio y del éxito como factores de la elección vocacional surgen de la tendencia de los individuos a compararse con sus grupos de referencia. Tendencia que generalmente disminuye con la edad, dando progresivamente mayor importancia a la coherencia entre el sí mismo ideal y el auto concepto.

Estas omisiones no serían las causas de que el modelo evolutivo de Super nunca se completara. El verdadero problema de las teorías evolutivas que empujaría muchas teorías hacia el desuso resulto ser uno de los presupuestos más básicos de los modelos evolutivos. La concepción de la maduración como un proceso “irreversible”. No sería hasta 1990, más de tres décadas después de definir

su constructo de madurez vocacional, cuando Super expandiría su teórica con el concepto del “Reciclaje Vocacional” (Smart y Peterson, 1997).

El nuevo planteamiento de Super eliminaba así la irreversibilidad de la madurez vocacional, permitiéndole a su teoría el explicar Los cada vez más frecuentes cambios de profesión y el creciente número de adultos reingresando al sistema académico como el resultado de personas que durante su ejercicio profesional habían decidió cambiar de oficio; afirmando que el nuevo proceso de elección vocacional atravesaría por los mismos estadios de exploración, establecimiento y mantenimiento, y que las tareas de exploración y establecimiento podrían tomar alrededor de diez años. Tiempo que incluye los periodos de exploración vocacional, trámites para formalizar el retiro de la primera vocación, reeducación, entrenamiento y reinserción en el mundo laboral bajo la nueva profesión. (Smart y Peterson, 1997).

3.4. Savickas y la Transición de la madurez vocacional a la Adaptabilidad

Vocacional

El concepto de Reciclaje Vocacional hizo más que permitir la explicación de los cambios ocupacionales. Sirvió como golpe definitivo que separaría la madurez vocacional del desarrollo biológico de una vez por todas. Permitiendo además aplicar las teorías evolutivas de la elección vocacional a casos donde las etapas y conductas de exploración no se cubren completamente en el periodo de la adolescencia (Smart y Peterson, 1997).

Se abría así la posibilidad de que la vocación no fuera algo que la persona descubre una vez y permanece por el resto de su vida, sino más bien el resultado de un constante proceso de evaluación sobre el significado y valor de las actividades que la persona realiza en función de la contribución de estos al bien común y el bienestar de otros (Dik y Duffy, 2007).

Antes de definir su concepto de reciclaje vocacional, Super había creado otro constructo que llamó “Adaptabilidad Vocacional”, aplicable solo a adultos, restringiendo la madurez vocacional a adolescentes únicamente. Fue definido como el nivel en el cual cada persona tiene conciencia de cambios vocacionales en su futuro, y su habilidad para convertir la preocupación resultante en planes para alcanzar un nuevo estado deseable y que se considere posible (Savickas, 2013).

Con la intención de unificar la madurez vocacional de los adolescentes, la adaptabilidad de los adultos, y el Reciclaje Vocacional, Savickas (1997) replantea el concepto de “Adaptabilidad Vocacional” como los recursos de las personas para ajustarse a las cambiantes demandas y exigencias a las que se enfrentarán a lo largo de sus vidas, no solo en el área laboral.

El concepto de adaptabilidad vocacional planteado por Savickas, mantiene el enfoque del planteado por Super, donde para afrontar los cambios contextuales y vocacionales es necesario que la persona se perciba eficaz para enfrentarse una y otra vez a los desafíos de exploración, establecimiento y mantenimiento, siempre en contextos y entornos nuevos, utilizando y desarrollando habilidades diferentes, de manera exitosa (Savickas, 1997).

En 2012, Savickas y Porfeli, operacionalizan la adaptabilidad vocacional como una variable dinámica y multifacética que denota la capacidad y disposición del individuo para afrontar los cambios, así como una actitud proactiva para cumplir con las exigencias propias de las transiciones vitales pues se confía en que se puede tener éxito ante ellas. Por lo que también incluye todos los recursos de afrontamiento con los que la persona pueda enfrentar los cambios presentes y previstos.

Operacionalmente, Savickas y Porfeli (2012) definen a la Adaptabilidad Vocacional como la presencia contigua de cuatro recursos adaptativos:

1. Preocupación: nombre con el cual los autores denotan la conducta orientada hacia el futuro, la persona se “preocupa” y asume una actitud en la que trata de prever los cambios, problemas y transiciones en su futuro, de esta forma se construye “planes de acción” para afrontarlos de manera satisfactoria.
2. Control: se refiere al grado de responsabilidad personal que el individuo asume sobre su proceso de transición y los preparativos que lleva a cabo para afrontarlo.
3. Curiosidad: nombre asignado a la conducta pre-vocacional o exploratoria, en la cual la persona busca información y experiencia vivencial sobre sus diferentes alternativas y posibles cursos de acción.
4. Confianza: grado de autoeficacia o confianza que el individuo tiene sobre sus capacidades para afrontar las situaciones de cambio satisfactoriamente.

El individuo vocacionalmente adaptativo es aquel que se muestra (a) preocupado por su futuro, (b) asume la responsabilidad y el control de las acciones

con las cuales busca asegurar el futuro que desea, (c) se muestra curioso y explora múltiples soluciones posibles, y (d) tiene confianza en sus capacidades para lograr sus metas y afrontar cambios laborales y transiciones vitales (Savickas y Porfeli, 2012).

Estas características se definen como conductas y actitudes que pueden desarrollarse y fomentarse en los individuos desde la adolescencia y a lo largo de la adultez, quedando el rol del orientador profesional definido como el promotor de las conductas adaptativas en sus clientes hasta que estos las adopten de manera voluntaria para todas las áreas de su vida, no solo la laboral (Savickas, 1997; Taylor 2007; Bolívar 2014).

3.5. Algunas variables que influyen en el desarrollo de la adaptabilidad vocacional

Hasta ahora, gran parte de la información expuesta sobre vocación y adaptabilidad vocacional se ha presentado en función de las grandes propuestas teóricas que soportan. Sin embargo, múltiples estudios aportan información sobre algunas de las diferentes variables que interactúan con la adaptabilidad vocacional. A continuación, se exploran en mayor detalle algunas de estas variables intervinientes: el apoyo y las relaciones sociales, la estabilidad emocional y la personalidad extrovertida, la autoeficacia Vocacional, la imagen del yo futuro, el nivel socioeconómico de la persona, y los intereses y los valores.

3.5.1. Apoyo Social y Relaciones Sociales.

La seguridad que los individuos tengan sobre sus elecciones vocacionales, tiende a ser muy influenciada por el grado en el que su contexto les brinde apoyo y validación a dichas elecciones. Múltiples estudios muestran que esta tendencia resulta especialmente marcada en poblaciones adolescentes (Duffy, England, Douglass, Autin, Allan, 2017; Hirschi, 2009; Lent, Brown y Hackett, 2000) pero que no deja de ser importante en personas adultas (Ahn, Dik y Hornback, 2017; Amundson, Borgen, Laquinta, Butterfield y Koert, 2010; Ibarra, 2004).

Es importante mencionar que el apoyo social que un individuo percibe varía en función de quien expresa apoyo hacia la decisión tomada: amistades, parejas o

familiares, e incluso la figura del asesor, cualquiera de ellas puede manifestar apoyo, lo que se traduce en un sentimiento de seguridad para la persona sobre su decisión (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Whiston, Li, Goodrich y Wright, 2017).

En el caso particular del asesor, el mayor beneficio que este puede brindar a sus asesorados para que estos se sientan seguros de su decisión es el fomentar el desarrollo de conductas pre-vocacionales y de búsqueda de información (Taylor, 2007).

3.5.2. Estabilidad emocional y personalidad extrovertida

La ansiedad, como respuesta emocional, y el miedo son factores que parecen entorpecer, y hasta bloquear, el proceso de toma de decisiones, motivando conductas de evitación. Es importante para el individuo, especialmente el adolescente, el tener los recursos adecuados para mitigar los efectos de estas respuestas emociones y poder involucrarse en conductas pre vocacionales que le aporten información vivencial sobre sus opciones en una decisión vocacional (Taylor, 1982).

La personalidad del individuo también es un importante predictor de la adaptabilidad vocacional del individuo, la extroversión facilita, sin ser condición necesaria, la construcción de un contexto social seguro que le brinde apoyo a la persona (Hirschi, 2009).

En el mundo laboral, por ejemplo, se observa que los individuos con dificultades para establecer y mantener relaciones cercanas y estables tienen un mayor riesgo de sentir dudas en su toma de decisión vocacional, con algunos casos presentando indecisión crónica (Wolfe y Betz, 2004).

3.5.3. Autoeficacia Vocacional

Al tomar una decisión vocacional, las personas suelen verse atraídas por aquellas ocupaciones donde piensan que podrán tener éxito y continuar las actividades en las que ya sienten que son buenas o habilidosas (Betz y Klein, 1996; Savickas, 1997; Super, 1980).

Esta confianza que cada persona tiene en su habilidad para realizar una tarea particular, está basada en parte, en sus experiencias pasadas de éxito, así como en aprendizaje vicario y en comentarios persuasivos que se hayan recibido (Bandura 1977).

3.5.4 Imagen del yo futuro

Desde los planteamientos teóricos de Super (1980), se ha considerado que la imagen que la persona tenga de sí mismo en el futuro sirve como guía y es determinante para las decisiones vocacionales que el individuo tome a lo largo de su vida.

Esta “identidad vocacional” o profesional está compuesto por las actitudes, creencias, rasgos de personalidad, intereses, habilidades, valores, experiencias y metas personales que llevan a una persona a sentirse identificada con un rol profesional y a tener confianza en que lo desempeñará eficazmente y que suelen derivarse de experiencias personales o del contacto con familiares y semejantes que hagan ejercicio de alguna profesión (Galles y Lenz, 2013; Ibarra, 2004; Super y Kidd, 1979). De hecho, la identificación con alguna profesión u ocupación, es uno de los mejores predictores de desempeño, tanto académico como profesional, en dicha profesión (Prasad, Showler, Ryan, Schmitt y Nye, 2017).

Algo que se observa es que el grado de maleabilidad que la imagen o identidad del individuo se correlaciona con la apertura que estos muestran hacia los cambios vocacionales, siendo los adolescentes los más abiertos a cambiar sus percepciones y ajustarse a nuevas identidades (Bolívar, 2014; Guan, y cols, 2017). Los adultos son tradicionalmente menos abiertos al cambio, especialmente si ya están inmersos en el mundo laboral, se pueden mostrar más proclives a cambios vocacionales durante aquellos momentos donde su imagen de la profesión se vea modificada (Ahn, Dik y Hornback, 2017).

3.5.5. Nivel socioeconómico

En muchas familias, la elección vocacional es vista como una herramienta para ascender, o por lo menos no perder el nivel socioeconómico. Esto hace que sea uno de los mayores determinantes de la amplitud de profesiones que se consideran como aceptables, así como de los recursos con los que se dispone para poder entrenarse y formarse en determinadas carreras (Davila, 2013; Somoza, 2012).

La evidencia sugiere que las personas con un mayor nivel socioeconómico son más propensas a ver su trabajo como una fuente de satisfacción personal, abriéndose a carreras poco comunes o experimentales pues sienten suficiente seguridad para correr riesgos en busca de su autorrealización. Mientras que individuos con menos recursos económicos tienden a dar mayor peso a la remuneración económica por su labor al momento de decidir a qué ocupación dedicarse, optando por profesiones tradicionales donde esperan maximizar sus ingresos (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Duffy, England, Douglass, Autin, Allan, 2017; Lent, Brown y Hackett, 2000).

El nivel Socioeconómico es un elemento de gran magnitud que influye no solo en el proceso de elección, sino que también influye sobre otros factores como las redes de apoyo familiar y social. Sin embargo, su carácter abrumador al momento de elegir una carrera no lo hace la variable de mayor importancia. Pues incluso los individuos con más recursos no son inmunes a las emociones negativas que resultan del fracaso académico, o a la falta de satisfacción con su vida profesional (Ahn, Dik y Hornback, 2017).

Esta es quizás, una de las áreas donde la investigación vocacional resulte más prolífica en los próximos años, tanto desde la sociología como desde el asesoramiento psicológico.

3.5.6. Intereses y valores

La coincidencia entre los intereses y los valores con la ocupación a la que la persona se dedique surge como un elemento de gran importancia entre los estudios de Ahn, Dik y Hornback (2017), Nye, Su, Rounds y Drasgow, (2017) y Whiston, Li, Goodrich y Wright (2017).

Los intereses señalan las áreas y campos donde la persona posee una mayor motivación intrínseca por explorar y vivenciar. Sin embargo, los autores señalan que la presencia de intereses no es un buen predictor de la capacidad de afrontamiento que el individuo tenga ante la experiencia del fracaso (Nye, Su, Rounds y Drasgow, 2017).

La coincidencia de los valores con la actividad que se realiza es, en líneas generales, uno de los mejores predictores del nivel de satisfacción personal que el individuo experimente con su trabajo e incluso con su vida (Ahn, Dik y Hornback, 2017; Whiston, Li, Goodrich y Wright, 2017).

De estas investigaciones se concluye que el desarrollo de la adaptabilidad emocional está mediado por múltiples factores de la vida de cada individuo: la confianza que se tenga en las propias decisiones estará mediada por varias variables: la interacción entre la personalidad de la persona con el nivel de aprobación social que recibe de sus otros significativos; los recursos de los que disponen y el uso que se les da, ya sean estos materiales o información; el nivel socioeconómico del individuo; la claridad con que se definan los objetivos de la decisión vocacional; y finalmente, las experiencias en el campo que sirvan para contrastar la información teórica, los intereses, los valores, y la imagen del yo futuro que la persona busca convertir en realidad.

Dados los aportes teóricos reseñados, surgen las siguientes interrogantes sobre la adaptabilidad vocacional: ¿cómo proponen los teóricos de la vocación que se puede intervenir para promover el desarrollo de la adaptabilidad vocacional?, ¿Qué acciones pueden tomarse para aumentar la confianza de las personas en sus decisiones? y ¿Cómo fomentar la formación de una imagen futura que sirva de motivación para buscar experiencias vivenciales en un área laboral determinada?

Savickas (2013) propone la “construcción de carrera”, donde se invita a las personas a ver su carrera, no como una progresión de eventos predecibles o pre-

escritos, sino como una secuencia de proyectos temporales, cada trabajo se convierte en un capítulo de una narrativa vital de la que cada persona tendrá un arco de crecimiento desde la incapacidad hasta la capacidad. Será un agente con la capacidad de fijarse metas por sí mismo y esforzarse en conseguirlas, y será responsable de integrar sus acciones pasadas y sus metas futuras en una narrativa coherente.

3.6. Construcción de carrera y fomento de adaptabilidad vocacional

Savickas (2015), luego de acumular muchos años de experiencia y de construcción teórica, diseñó una técnica de intervención que ha llamado la Entrevista de Construcción de Carrera con la cual espera reducir drásticamente el tiempo necesario para llevar un proceso de asesoramiento vocacional mediante una entrevista semi-estructurada (Vilhjálmsdóttir y Tulinius, 2016).

Esta entrevista busca promover la reflexión sobre los temas centrales de la vida personal y la construcción reflexiva de una narrativa vocacional al guiar al entrevistado a considerar fuentes novedosas de información al momento de conocerse a sí mismo, sus valores, intereses y la historia que cuenta sobre su pasado, presente y futuro (Vilhjálmsdóttir y Tulinius, 2016).

Existen múltiples estudios dedicados a los efectos a corto, mediano y largo plazo que la Entrevista de Construcción de Carrera tiene en quienes aceptan participar en ella. En líneas generales se puede decir que la participación seguida por aumentos significativos en la esperanza y el optimismo con el cual la persona percibe su futuro, así como una mayor disposición a construir y seguir planes de aproximación y búsqueda de información vocacionales en los meses subsiguientes a la entrevista (Reid, Bimrose y Brown, 2016).

Los primeros resultados de la Entrevista de Construcción de Carrera se observan durante la entrevista misma, las primeras horas inmediatamente después y en los días que la siguen, los participantes pasan de reflexionar a ser reflexivos. Específicamente, la identificación de patrones en sus vidas académicas y profesionales sirve de catalizador para muchas personas, promoviendo que asuman control de sus vidas, de manera más activa y voluntaria (Maree, 2015; Reid, Bimrose y Brown, 2016; Savickas, 2016).

En paralelo también se puede observar como la persona reevalúa sus propias habilidades, valores e identidad personal de una manera que generalmente es más optimista y esperanzada que aquellas que traía antes de iniciar la entrevista. Estos cambios se observan con mayor frecuencia y con mayor intensidad en participantes voluntarios que en aquellos que accedieron a una petición de los investigadores (Maree, 2015; Reid, Bimrose y Brown, 2016; Savickas, 2016).

Pasado el primer mes desde la Entrevista, puede observarse un mayor interés de los participantes en aquellas temáticas que surgieron durante la entrevista. Expresan una opinión más positiva de sí mismos, y también mayores niveles de compromiso en la construcción de la identidad vocacional que los participantes quieren tener (Maree, 2015).

Otros estudios sugieren que la identificación de temáticas recurrentes en la narrativa personal fomenta la preocupación por el futuro y la sensación de control que la persona tenga sobre este. Cambios que se manifestaría a mediano y largo plazo en conductas de aproximación vocacional, experimentación vivencial y búsqueda de información (Guan, Deng, Sun, Wang, Cai, Ye, Fu, Wang, Zhang y Li, 2013; Maree, 2015).

Mientras que, en el corto plazo, las nuevas perspectivas que los participantes descubren para observar sus vidas, permiten identificar motivaciones previamente ocultas, lo que ha mostrado tener efectos positivos en la autoeficacia vocacional y la autoestima. Estos efectos se manifiestan en los días siguientes a la Entrevista de Construcción de Carrera, junto a una mayor apertura a opciones vocacionales antes no consideradas por los participantes (Guan et al, 2013; Maree, 2015).

Sin embargo, para que estos efectos puedan observarse, Savickas (2016) señala que es necesario un cierto nivel de apoyo social. Si el individuo no es capaz de encontrar soporte para su nueva identidad vocacional, ya sea desde su familia o desde sus semejantes, o incluso desde su asesor, la información que pueda surgir durante la Entrevista de Construcción de Carrera no tendrá consecuencias en la conducta de la persona.

Esta necesidad de apoyo social para poder observar los efectos de la Entrevista de Construcción de Carrera es algo en lo que los investigadores Barclay y Stoltz (2016) se enfocaron y llegaron a la conclusión de que la forma más eficiente para la aplicación de la Entrevista de Construcción de Carrera, es mediante el diseño y aplicación de talleres grupales cuyo objetivo sea no solo la exploración de

las variables personales para cada individuo, sino también el convertir al grupo en una fuente de apoyo y aprobación para las nuevas identidades vocacionales que surjan durante las sesiones.

¿Cuáles entonces son las variables exploradas en la Entrevista de Construcción de Carrera? La exploración incluye el estudio del sí mismo de la persona, sus ambientes de interés, su guion de vida, su capacidad para la autoayuda, y la visión de mundo como se refleja en las preocupaciones (Savickas, 2015).

3.7. Variables estudiadas en la entrevista de construcción de carrera

3.7.1. Sí Mismo

Definido para Savickas (2015) como la combinación de las actitudes, valores y conductas propios de cada individuo. El sí mismo, o auto concepto, es la imagen que la persona tiene de sí, su respuesta a la pregunta de su identidad. Sin embargo, este concepto es cambiante con el tiempo y no resulta tan importante para el estudio vocacional como la imagen de quien se quiere ser en el futuro.

La Entrevista de Construcción de Carrera explora el auto concepto al explorar a los “Modelos a seguir”, aquellos personajes, reales o ficticios que la persona admira. Savickas coincide con Carter (1940) en el que los seres humanos admiramos y nos identificamos con aquellos en quienes reconocemos las mismas problemáticas a las que nos enfrentamos y de quienes esperamos adquirir las herramientas para su solución mediante la imitación.

Sin embargo, Carter (1940) ya advertía que los seres humanos cambiaran sus modelos a seguir desde los más fantasiosos durante la infancia hasta los más concretos en la vida adulta, con cada nueva generación de modelos a seguir siendo más enfocada en la solución de los conflictos presentes. Es por esto que la Entrevista de Construcción de Carrera se enfoca en los primeros modelos a seguir, los más antiguos que la persona sea capaz de recordar.

El autor plantea que la primera elección vocacional que todo ser humano realiza en su vida es la elección de sus modelos a seguir, tomando a estos personajes como ejemplos para poder alcanzar la imagen que quiera tener de sí mismo. Se recomienda que este sea uno de los primeros campos a explorar en un

proceso de asesoramiento o intervención vocacional, rescatando información sobre al menos tres personajes y las características que la persona utiliza para describirlos. Los rasgos y características con los que la persona describe a sus héroes de la infancia están probablemente siendo usados como “planos”, por la persona, para su proceso de auto-construcción.

Savickas (2015) también señala que los padres poseen una posición privilegiada para ser “modelos a seguir” de sus hijos, razón por la cual en la exploración de la Entrevista de Construcción de Carrera los padres no son considerados como relevantes, pues el individuo no elige a sus padres de la manera en como elegiría a otros individuos o personajes como modelos a seguir. Sin embargo, abuelos, hermanos y otros familiares si son considerados como modelos a seguir válidos para la Entrevista de Construcción de Carrera.

3.7.2. Ambientes de interés

Así como Ginzberg (1951 c.p. Crites, 1974) propuso buscar información vocacional en las actividades a las que el individuo ya les había dedicado tiempo en su pasado, Savickas (2015) explora los intereses manifiestos en la conducta y entorno de la persona, pero en el presente. El autor recomienda explorar los intereses manifiestos al indagar sobre los ambientes y entornos en los que el cliente busca encontrarse regularmente, no solo literalmente sino también mentalmente.

En la Entrevista de Construcción de Carrera esta información puede encontrarse al preguntar sobre las revistas, libros, series de televisión y páginas web de uso regular y las razones por las cuales encuentran estos atractivos e interesantes.

Los personajes que se muestran en estos medios, así como las situaciones y problemas a los que se enfrentan y se discuten son una ventana para conocer aquellas poblaciones a las que la persona desea prestar servicio, así como aquellos problemas y metodologías que se desea poder solucionar y aplicar. Aun si se trata de contenidos fantasiosos, estaría dentro de las habilidades de un asesor psicológico en extraer información vocacional valiosa sobre los intereses personales a partir de estas discusiones (Savickas, 2015).

3.7.3. Guion de Vida

En su propuesta teórica, Tiedeman (1961 c.p. Crites, 1974) planteo que cada persona diseña un plan con el cual afrontar su futuro, y al aplicarlo realizara ajustes y modificaciones según se presenten diferentes casos. Savickas (2015) coincide en este sentido con el autor, e identifica una fuente de información para conocer cuales estrategias está usando cada individuo particular para afrontar sus dificultades presentes. Al estudiar las historias favoritas de los asesorados.

Ya sean libros o películas, la Entrevista de Construcción de Carrera plantea que una historia adquiere su estatus de “favorita” al presentar al individuo una suerte de “guion” con el cual afrontar sus propias transiciones vitales. Por lo tanto, cada persona seria capaz de reconocer un conflicto central que se asemeje o coincida con un conflicto propio, proporcionando así un “mapa” de lo que esperan tener que enfrentar y posibles soluciones a las que pueda recurrir (Savickas, 2015).

Durante la Entrevista de Construcción de Carrera, y en compañía del asesor, la persona depura la historia de elementos superfluos y estéticos hasta llegar a la trama, el arco que lleva a los personajes desde el inicio hasta el final, enfrentándose y en última instancia resolviendo el conflicto central. Una vez identificada la trama, el siguiente paso es identificar en que momento de esta se ubica a sí misma la persona, revelando de esta manera el conflicto principal al que se enfrenta y que es lo que se debe hacer para resolverlo (Savickas, 2015).

3.7.4. Auto Ayuda

Savickas (2015) plantea que, si los seres humanos son capaces de construir planes para superar los desafíos presentes y alcanzar estados futuros deseables, identificar los ambientes en los que se quieren desarrollar, y decidir cuáles son los problemas que desean afrontar. También puede esperarse que sean capaces de identificar aquello que más necesitan desarrollar para lograr sus objetivos.

La Entrevista de Construcción de Carrera parte de este supuesto y busca información sobre esta área de extrema necesidad e importancia al explorar los refranes y frases favoritos del cliente. En compañía del asesor, estos pueden reconstruirse para que tomen la forma de consejos que el asesorado se da a sí mismo, y generalmente estarán vinculados con las problemáticas de transición a las

que la persona se enfrenta en el presente. El refrán se convierte en una auto-terapia donde la persona se dice a sí misma, de manera repetida, que debe hacer para avanzar al siguiente capítulo de su vida (Savickas, 2015).

3.7.5. Preocupaciones y Visión de Mundo

Los seres humanos interactúan con su entorno y con otros individuos en su día a día sobre la base de suposiciones básicas e implícitas en todo momento. Estas suposiciones “tacitas” son asumidas como obvias por todos los individuos y rara vez son cuestionadas o exploradas. A pesar de formar parte de los cimientos que soportan todas las interacciones del individuo con su entorno (Savickas, 2015).

En la exploración de la Entrevista de Construcción de Carrera estas suposiciones son exploradas y reveladas mediante la discusión de los recuerdos más tempranos del cliente. Se describe no solo lo que ocurrió, sino también como la persona recuerda haberse sentido en ese momento. Es importante que esta exploración se realice sobre memorias de momentos específicos, no rutinas, y que tengan una longitud suficiente para que las suposiciones implícitas puedan aflorar (Savickas, 2015).

Se espera que los recuerdos que sean recuperados y discutidos durante la entrevista ofrezcan información sobre aquello que la persona presupone sobre sí misma y sobre los demás, así como información sobre las preocupaciones y fuentes de angustia más recurrentes en su vida, aquellas que pudieron tener su origen en la temprana infancia y aun hacen figura en el presente.

Al finalizar la exploración, Savickas (2015) invita a los asesores y asesorados a trabajar juntos en la identificación de la “trama” que conecte los relatos y vivencias que surgieron durante la primera fase de la exploración. El objetivo de esta práctica es la identificación de una temática recurrente o subyacente que sirva de idea central y conexión entre todos los relatos y la situación actual del asesorado. De forma que la información recolectada se torne pertinente.

En su Entrevista de Construcción de Carrera. Savickas logra concentrar en muy poco tiempo la exploración de los valores personales y la imagen del yo futuro al explorar los primeros modelos a seguir de la infancia, la visión personal de mundo tal como se refleja en los recuerdos más antiguos, el problema principal al que el individuo se enfrenta y que se ve reflejado en su historia favorita. y los ambientes y

poblaciones de interés que sirven como elementos comunes a las series de televisión que sigue.

Esta estructura de preguntas fue utilizada como eje orientador para la construcción de un taller de orientación vocacional. Se exploran el sí mismo de los participantes, sus ambientes de interés y su guion de vida, así como los consejos que se dan a sí mismos para afrontar las adversidades, y la visión particular que tienen del mundo donde viven y en el que entraran a trabajar.

Los detalles del proceso de diseño y aplicación de dicho taller de orientación, así como de los métodos para evaluar sus efectos en los participantes, quedan descritos en el siguiente capítulo.

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Diseño de Investigación

En la presente investigación se siguió la metodología del “Grupo Focal”, definidos por Canales (2006), como el análogo grupal de la entrevista semi-estructurada individual. Consiste en un grupo de individuos, con duración predeterminada por los investigadores, donde tendrán lugar discusiones direccionadas por una pauta de trabajo, proporcionado por el investigador. Estas pautas pueden consistir en temarios o cuestionarios abiertos, donde el investigador ha descompuesto aquella acción que desea estudiar en múltiples dimensiones constituyentes.

Dentro del grupo focal, la dinámica se divide en dos ritmos:

1. Las preguntas. Donde los facilitadores dan las pautas de trabajo al grupo, focalizando su accionar y centrándolos en un tema o tarea específica (Canales, 2006).
2. Respuestas. Los espacios de tiempo donde los participantes pueden realizar intervenciones y donde los investigadores recopilan la información de tantos participantes como puedan (Canales, 2006).

El objetivo del grupo focal como metodología de investigación es el análisis y la interpretación de los “sentidos de acción”. Es decir, se busca reconstruir momentos donde los participantes tomaron acciones, y a partir de estos, acceder al conjunto de “saberes” que las personas utilizan para orientar su accionar cotidiano. Esta metodología es especialmente efectiva para conocer las “racionalidades” y pre-suposiciones que los seres humanos asumen como ciertas sin reflexionar sobre ellas, y que sirven de cimientos para su visión de mundo (Canales, 2006).

En el estudio realizado se aplicó un programa a un grupo de voluntarios de tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey, grupo que se encontraba conformado antes de la aplicación del estudio. Este programa se realizó bajo la metodología de grupo focal, con sesión única y una duración programada de 8 horas. Se realizaron actividades para fomentar la toma de conciencia y la reflexión sobre las variables manejadas por la Entrevista de Construcción de Carrera, estas son: el sí mismo de la persona, sus ambientes de interés, su guion de vida, su capacidad para la autoayuda, y la visión de mundo

como se refleja en las preocupaciones, a los fines de verificar su efecto en los participantes.

El diseño empleado para esta investigación incluye una medición inicial a los participantes previos a la participación en el programa, con el objetivo de obtener una medida base que permita observar los posibles efectos del taller, luego de completar las actividades.

4.2. Tipo de Investigación

De acuerdo a Noguera (1982), la investigación puede considerarse como un estudio de campo, debido a que la investigación es realizada en un ambiente natural con bajo control de las variables extrañas. Así mismo, según los autores Kerlinger y Lee (2002), esta investigación consiste en un estudio de campo, el cual consiste en un tipo de estudio realizado en una situación real, no artificial, en el que la(s) variable(s) independiente(s) son manipuladas intencionalmente por el investigador bajo condiciones tan controladas como sea posible.

Con base a los autores anteriormente mencionados, la investigación realizada, de acuerdo con los objetivos planteados, es un tipo de estudio de campo, ya que la investigación es realizada en un ambiente natural con tanto control de las variables como la situación lo permita en un grupo de participantes. (Kerlinger y Lee, 2002; Noguera 1982)

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

La presente investigación se realiza en estudiantes Venezolanos, de ambos sexos, residenciados en el Área Metropolitana de Caracas y que se encontraban estudiando tercer año de educación secundaria para el momento en que fue aplicado el programa, en la Unidad Educativa Fe y Alegría Colegio Monterey, ubicada en el barrio Monterrey del municipio Baruta, Estado Miranda. La cual fue seleccionada de entre todas las instituciones educativas de la capital venezolana por motivos de accesibilidad a la población. Dicha población se encontraba previo a la decisión de si continuar sus estudios en la institución y obtener una formación técnica o cambiar de institución para optar por el ingreso a la Universidad.

4.3.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por un grupo de 16 estudiantes voluntarios de tercer año de bachillerato, de las secciones A, B y C, de ambos sexos, de los cuales doce fueron del sexo femenino (80%) y tres del sexo masculino (20%), con edades comprendidas entre los 13 y 15 años de edad, pertenecientes a los siguientes estratos y clases sociales: un estudiante perteneciendo al estrato I, clase alta, tres al estrato II, clase media-alta, nueve al estrato III, clase media, y dos al estrato IV, en pobreza relativa de acuerdo con la Escala Graffar de Estratificación Social (Méndez-Castellano, 1982).

Dado el carácter voluntario de la participación para formar parte de la muestra, para este estudio, no pudo ser garantizada las mismas probabilidades de participación para toda la población, por lo que el método de muestreo y selección empleado fue “no probabilístico” puesto que ciertas características como la motivación y el aspecto de voluntariedad resultaron de relevancia para la conformación de dicha muestra y para las actividades previstas en el taller (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

4.4. Programas y Asesoramiento Psicológico Grupal

Mahler (1971) define el proceso de asesoramiento grupal, como un procedimiento de ayuda dinámico, interpersonal, enfocado en los pensamientos conscientes y en las conductas personales, que involucra las funciones terapéuticas de orientación a la realidad, catarsis, confianza, cuidado, comprensión, aceptación y apoyo.

Estas funciones terapéuticas son creadas y mantenidas en un grupo pequeño mediante el compartir de las preocupaciones personales con los semejantes y el asesor. Los asesorados pueden aprovechar las interacciones grupales para aumentar su entendimiento y comprensión de sus valores, metas actitudes y conductas (Mahler, 1971).

El liderazgo de estos grupos recae sobre el asesor, quien elige los contenidos que se manejan en el grupo y está capacitado para en cualquier momento enfocar su atención y la del grupo en el trabajo sobre un único individuo y la situación que este presenta. El planteamiento y dominio de los temas debe ser más profundo que meros conocimientos teóricos, y debe señalarse que no es tan importante como el manejo que se haga del grupo (Mahler, 1971).

Es mediante el trabajo con grupos que el asesoramiento psicológico desarrolla la herramienta de los programas de asesoramiento psicológicos; con los cuales busca aprovechar eficientemente el trabajo y el tiempo del asesor. Mediante el trabajo en grupo, el asesor puede hacer contacto con más de un individuo a la vez multiplicando los recursos emocionales disponibles para que se den genuinos intercambios de sentimientos, emociones, actitudes y necesidades de forma que se promueva el desarrollo personal y social de los participantes (Schertzer y Stone, 1972).

Fink (1993) define los programas como los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos planificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las aptitudes y la práctica, de esta definición se pueden destacar dos elementos cruciales de un programa: (1) su sistematicidad, y (2) están dirigidos a lograr un objetivo. Además, los programas pueden ser relativamente pequeños y específicos en cuanto a los objetivos o relativamente amplios; y pueden llevarse a cabo en multitud de ambientes y contextos geográficos y políticos.

Fernández Ballesteros (1995) define un programa como: un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales; diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas.

Por su parte, Guevara (1995) agrega elementos adicionales a la definición de programa al describirlos como: la composición única de personas, recursos y lugares que se reúnen para lograr objetivos comunes en un plazo de tiempo dado y relativamente corto. Además, se asume como necesario que la programación sea elaborada como resultado de las características, necesidades y facilidades de una institución o comunidad particular, en un momento dado (Guevara, 1995).

Para este autor, todo programa debe especificar en forma precisa, los objetivos a alcanzar en el tiempo considerado, las actividades a realizar para alcanzar estos objetivos, los procedimientos que se llevan a cabo en cada actividad;

y los recursos disponibles para cada procedimiento, incluyendo el tiempo con el que se cuenta para completar cada actividad, y los criterios o métodos de evaluación para determinar si los objetivos de cada actividad y del programa en sí se alcanzaron o no (Guevara, 1995).

Si bien todo programa es definido por sus objetivos y las actividades que se realizan, Mahler (1971) señala que, dentro del asesoramiento psicológico, como todo trabajo de atención grupal, los programas pueden categorizarse en una de las siguientes tres categorías:

1. Programa Informativo: característico de los ambientes educativos, su objetivo es la transmisión de información y el fomento de la curiosidad respecto de un tema particular. el líder del grupo es la figura más activa en este formato mientras que los demás miembros asumen rol pasivo de recibir información. permitiendo que los grupos formativos sean relativamente grandes.
2. Programa Terapéutico: enfocado en motivaciones y elementos inconscientes. puesto que generalmente se discuten problemáticas cuyas causas no son aún conocidas, los programas terapéuticos suelen requerir de largos periodos de tiempo y estar dirigidos a personas con algún grado de perturbación. dada la sensibilidad de la información tratada en estos grupos, el número de personas es necesariamente pequeño, rara vez superando los 5 participantes
3. Programa formativo y de desarrollo: enfocados en problemas actitudinales y de desarrollo normales, proporcionan ambientes seguros en los cuales los participantes puedan recibir entrenamiento y practicar habilidades que les permitan afrontar sus dificultades con mayor efectividad y eficiencia. dada la necesidad de tiempo para poner las nuevas habilidades y conocimientos en práctica, los grupos no pueden ser muy grandes. pero la tratarse de problemáticas normales del desarrollo humano, no es necesario el trabajar con grupos tan reducidos como los terapéuticos. siendo 12 participantes un valor común como máximo en estos programas.

A partir de lo anterior se puede concluir que un programa es un conjunto sistemático y planificado de acciones humanas y recursos materiales, capaz de

organizarse y aplicarse en múltiples contextos y dirigidos a la consecución de objetivos específicos. Están diseñados y se implementan para atender alguna necesidad puntual de una determinada realidad social en un tiempo relativamente corto. Además, todo programa es diseñado con especificaciones sobre los criterios y métodos de evaluación para estimar éxito de la implementación y la consecución de las metas planteadas.

Son también un formato altamente eficiente en el uso de recursos para el abordaje de necesidades informativas y formativas. Por lo que se puede concluir que un programa de asesoramiento es una metodología apropiada para atender las necesidades vocacionales de los estudiantes venezolanos. A continuación, se describe en detalle la metodología mediante la cual esta investigación llevó a cabo una intervención vocacional, mediante la aplicación de un programa de asesoramiento formativo e informativo, y midió sus efectos en una muestra de estudiantes del tercer año de bachillerato.

4.5. Procedimiento de investigación

El procedimiento de la investigación realizada se divide en dos etapas: una primera denominada preparatoria, consiste en el paneo teórico del estudio, el diseño del programa y su validación. Y una segunda etapa, denominada “aplicación” que consiste en la realización del programa, la recolección de información sobre sus efectos y la formulación de conclusiones.

4.5.1. Etapa preparatoria.

1. Preparación teórica

En esta etapa fue realizado en primer lugar, un arqueo bibliográfico sobre los principales autores y los trabajos de investigación previos. Para ello, fueron consultadas 99 fuentes de información sobre las variables estudiadas en esta investigación (Programa de Asesoramiento psicológico y Autoeficacia Vocacional). Fueron empleados buscadores especializados de artículos arbitrados, como lo son Google Académico, Journ.org y libgen.io, así como consultas de trabajos de investigación previos realizados en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

2. Asesoramiento Metodológico

Como parte de la formación inicial en el área de investigación, fue recibida orientación metodológica por parte del profesor encargado de Seminario de Investigación, en el cual se realizaron las consultas iniciales que permitieron definir el esquema preliminar del programa.

3. Elección del instrumento

Con el arqueo de las variables realizado, e identificada la laguna de investigación, se procedió a la revisión de instrumentos de medición a utilizar en la investigación. Fueron requeridos varios instrumentos para realizar el registro de la variable dependiente, nivel socioeconómico de los participantes, el grado de satisfacción de los participantes con el taller, y la eficacia del taller por parte de un observador externo.

3.1. Instrumentos para la medición de la variable dependiente.

Para realizar la medición de la autoeficacia vocación se contó con la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocación- forma corta, y el Inventario de madurez vocacional – Forma C de asesoramiento.

Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional – forma corta (career decision making self-efficacy scale – short form) de Bezt, Klein y Taylor (1996), adaptación a estudiantes venezolanos (Altuve, 2014). (Ver Anexo 3)

La Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional – Forma Corta (CDMSE-SF por sus siglas en inglés) es un instrumento psicométrico de auto reporte que pretende evaluar el grado de confianza que una persona tiene para realizar tareas propias del proceso de toma de decisión de una carrera. Se compone de 25 reactivos distribuidos en 5 categorías de 5 ítems cada una que responden a las 5 dimensiones del modelo de madurez vocacional de Crites (1978 c.p. Altuve, 2014): Autoevaluación, búsqueda de información, planificación, logro de metas a futuro y solución de problemas.

Cada reactivo posee 5 posibles respuestas (donde: 1 significa ninguna confianza, 2 significa muy poca confianza, 3 significa moderada confianza, 4 significa mucha confianza, y 5 significa total confianza). El puntaje mínimo posible

en esta escala es de 25 puntos y un puntaje máximo de 125 puntos y para ser válida todos los reactivos deben ser respondidos.

Las propiedades psicométricas de la CDMSE-SF han sido estudiadas principalmente en estudiantes universitarios (Benz y Luzzo, 1996) donde el instrumento muestra un índice de fiabilidad de .94 para la escala total y valores entre .78 y .86 para las 5 dimensiones (Betz, Hammond y Multon, 2005). La confiabilidad del instrumento es de $\alpha = 0.81$ (Gaudron, 2011) en un periodo de dos semanas, y su validez de constructo ha sido investigada en múltiples poblaciones estudiantiles. (Altuve 2014; Betz, Hammond y Multon, 2005; Benz y Luzzo, 1996; Buyukgoze-Kanvas, Duffy y Douglass, 2015; Gaudron, 2011; Taylor y Betz, 1983).

La CDMSE-SF es considerada un instrumento especializado para la investigación experimental (Taylor y Betz, 1983; Luzzo, 1996) para evaluar las expectativas de éxito que los estudiantes tienen ante la toma de decisiones. Sin embargo, múltiples estudios factoriales muestran que la prueba no se ajusta al modelo teórico de Crites (1978 c.p. Altuve, 2014), con el que se construyó originalmente, mostrando un comportamiento distinto para cada población en la que se aplica (Gaudron, 2014; Hammond, Betz y Multon, 2015; Buyukgoze, 2015), haciendo necesaria su adaptación a cada grupo donde se pretenda aplicar.

Para la presente investigación se utilizará el modelo de 5 factores descrito por Altuve (2014), obtenido durante la adaptación de la CDMSE-SF a estudiantes venezolanos de bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y los 20 años. Dicho instrumento posee una medida de fiabilidad global de $\alpha = 0,91$, y unos valores de entre 0,66 y 0,78 para las diferentes 5 dimensiones.

- I. Inventario de madurez vocacional – Forma C de asesoramiento (Savickas y Porfeli, 2011). (Ver Anexo 4).

La forma C del inventario de madurez vocacional (Savickas y Porfeli, 2011) se compone de 24 reactivos distribuidos en cuatro subescalas que permiten estimar los niveles de preocupación, curiosidad y confianza que la persona siente ante su propia toma de decisión vocacional; la cuarta subescala permite observar el nivel de apertura que perciben hacia buscar y pedir ayuda a otros para tomar esta decisión.

Cada reactivo se constituye en una afirmación y dos opciones de respuesta, en la que la persona deberá expresar de forma escrita su acuerdo o desacuerdo con

cada afirmación. Estas respuestas son luego corregidas utilizando la clave de corrección que permite obtener las puntuaciones. Además de un resultado para cada subescala, el inventario ofrece un valor “general” de madurez vocacional que resulta de sumar las puntuaciones de preocupación, curiosidad y confianza. Este valor general permite estimar el grado en el cual la persona esta “lista” para tomar una decisión vocacional satisfactoria (Savickas y Porfeli, 2011).

Las propiedades psicométricas de este instrumento muestran una consistencia interna $\alpha = 0,86$ para la escala total y valores comprendidos entre 0,60 y 0,80 para las cuatro dimensiones (Savickas y Porfeli, 2011).

3.2 Instrumento para la medición del nivel socioeconómico

Para la medición del nivel socioeconómico de los participantes se utilizó la Escala Graffar de Estratificación Social (Méndez-Castellano, 1982). (Ver Anexo 5). El método Graffar adaptado para Venezuela por Méndez-Castellano (1982) consiste en un índice socioeconómico derivado de puntajes asociados a un grupo de variables tales como la profesión del jefe del hogar, el nivel de instrucción de la madre, la principal fuente de ingresos y las condiciones de alojamiento. Este método permite clasificar a las familias e individuos en 5 niveles: Alto (Nivel I), Medio (Nivel II), Medio Bajo (Nivel III), pobreza relativa (Nivel VI), y pobreza extrema (Nivel V)

Los estudios psicométricos de esta escala revelan que posee una consistencia interna que varía entre los .62 y los .75 (Millan y D'Aubeterre, 2012).

Esta escala fue empleada únicamente al inicio de taller en las actividades planificadas de pre- tests.

3.3. Instrumento para la evaluación del programa

Para obtener un puntaje apreciativo de la sesión por parte de los participantes, fue diseñado el instrumento Escala Valorativa del Taller (Ver Anexo 8). Consiste en siete enunciados que corresponden a las diferentes áreas a evaluar: claridad con que se explicaron los objetivos de la sesión, comprensión de las instrucciones, manejo de las actividades y utilidad del contenido.

El instrumento cuenta con una escala empleada tipo Likert, comprende el rango de uno al valor mínimo y cuatro al valor máximo. El instrumento también posee dos apartados reservados para que el participante pudiera expresar, si lo desea, de forma escrita aspectos a mejorar y aspectos positivos de la sesión.

3.4. Instrumentos para la evaluación por parte del observador no participante.

Para este programa fueron empleados dos instrumentos de uso exclusivo para el observador no participante, quien fue seleccionada dentro de un grupo de estudiantes del ciclo aplicado de la carrera de psicología de la Universidad Central de Venezuela. La observadora recibió instrucciones sobre el manejo de ambos instrumentos, los cuales se detallan a continuación:

- I. El Formato de Evaluación de los objetivos específicos y de tiempo requerido para cada actividad realizada en el programa (Ver Anexo 6).

Este formulario fue diseñado para el uso del observador, y el mismo consta de un cuadro resumen que contiene toda la planificación de la sesión organizada por la secuencia de actividades. En cada renglón se encuentra el número y nombre de la actividad, el tiempo estimado para la actividad, el recuadro para el llenado del tiempo real o requerido para la actividad, una descripción de los diferentes objetivos a evaluar en cual contempla el número de personas que participan durante la actividad y el tiempo de respuesta verbal y no verbal esperada durante la actividad.

- II. Guía de la observación de los facilitadores por parte del observador, tomado de Corrales (s/f), adaptación realizada por Obregón (2007) (Ver Anexo 7)

Este formulario consta de 29 aspectos a evaluar en cada facilitador en las diferentes etapas de la intervención, que contemplan aspectos como: la ambientación del lugar, formulación de los objetivos de la sesión, diferentes técnicas empleadas, manejo del lenguaje, del grupo y el empleo del tiempo.

El instrumento posee dos columnas ubicadas del lado derecho de cada formulación, indicadas con los adverbios “Si” y “No”. De acuerdo a la apreciación del cumplimiento o no de cada una, el observador marcara con una “X” en la columna que considere adecuada.

Para la puntuación de esta escala, se realiza la sumatoria de los aspectos considerados como positivos y se contrasta con la escala de evaluación: puntajes positivos que van desde 23 hasta los 28 puntos, indican una participación del

facilitador considerada como excelente, puntajes ubicados entre los rangos 19 y 22, indican una muy buena participación, puntajes contemplados ente 15 y 18, indican una buena participación, puntajes positivos que se encuentran entre los rangos 11 y 14 indican una participación regular, puntajes iguales o inferiores a 10 puntos indican una participación insuficiente por parte del facilitador.

4. Procesamiento estadístico de los resultados.

La información recolectada por los instrumentos antes y después de haber completado las actividades del taller fueron comparadas mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Esta prueba fue seleccionada por ser una prueba no paramétrica, adecuada para muestras pequeñas. Las probabilidades arrojadas por esta prueba son exactas e independientes de la distribución de la muestra, por lo que puede ser usada para realizar comparaciones entre dos mediciones de la misma variable en muestras relacionada y además puede ser empelada para variables de medida nominales; siendo una de las pruebas de mayor utilidad no paramétrica empleadas por los científicos de la conducta Siegel (1990).

5. Presentación de la propuesta inicial de proyecto o Anteproyecto.

Con la finalidad de cumplir con la normativa establecida por la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela sobre la presentación de los proyectos de investigación para optar por el título de licenciado en psicología, fue presentado al profesor de seminario de investigación la propuesta de Anteproyecto la cual contenía los siguientes elementos (Portada, índices, introducción, planteamiento y justificación del problema, marco teórico y esbozo del marco metodológico y del programa de intervención) junto con un cronograma de trabajo. Esta propuesta fue revisada por el profesor de seminario de investigación, el departamento de Asesoramiento psicológico y orientación y por el Consejo de Escuela de Psicología para la posterior asignación del tutor.

6. Orientación metodológica por parte del profesor tutor o Tutorías.

Posterior a la aprobación por parte de las instancias anteriormente mencionadas y con la propuesta del proyecto definida fue solicitado formalmente la

tutoría a la docente quien se encargaría de la orientación de aspectos metodológicos y con experiencia en el área de orientación vocacional.

7. Diseño del programa.

Con base a las investigaciones previas, y a la orientación metodológica recibida, los investigadores procedieron a concretar el diseño del programa, el cual sería posteriormente sometido a evaluación por expertos. El mismo fue concebido bajo el enfoque de los talleres de orientación vocacional, empleado un diseño cuasi-experimental de pre prueba y pos prueba con un grupo de acuerdo a Hernández, Fernández y Batista (2010).

Dicho programa contemplaría la formulación general del plan, (Ver Anexo 1). Que contenía los objetivos específicos que se esperan alcanzar. El manual de facilitador que contenía una descripción operacional de las actividades tentativas que pudieran responder a la obtención objetivos. La elaboración de los diferentes formatos requeridos en esta investigación a saber: Formato de evaluación de los objetivos específicos por parte del observador (Ver Anexo 6), Guía de observador de los facilitadores por parte del observador (Ver Anexo 7), Escala valorativa del taller (Ver Anexo 8), Formato de validación del taller por parte de los expertos (Ver Anexo 8), Elaboración del consentimiento informado (Ver Anexo 10), y la Autorización del representante (Ver Anexo 11).

8. Contacto de expertos para la validación del Programa.

Luego de la elaboración del diseño inicial, se procedió con el contacto de expertos con experiencia en el área vocacional, como en los Programas de Asesoramiento Psicológico. En el proceso tres docentes de la Universidad Central de Venezuela aceptaron la propuesta y amablemente procedieron a compartir sus recomendaciones. Las cuales fueron registradas en el formato de validación de expertos.

Este Formato es un formulario diseñado para la evaluación de la pertinencia y correspondencia de ciertos aspectos que permite al experto consultado brindar su apreciación del taller. Se contemplan criterios a evaluar como: redacción del título de la investigación, del objetivo general y los objetivos específicos, pertinencia y

correspondencia de las actividades con los objetivos planteados y con el taller en general, y correspondencia de los indicadores empleados. Los Criterios a evaluar se presentan en un recuadro, junto con dos columnas de “Si” y “No” y un apartado por criterio para recomendaciones o sugerencias. (Ver Anexo 9)

9. Corrección y elaboración Diseño definitivo.

Luego de la revisión del programa realizada por parte de los expertos y del tutor, se procedió a realizar las últimas correcciones, que bajo el aval de los expertos y el tutor permitieran que el programa fuera ejecutado.

10. Contacto institucional.

Se procedió posteriormente a realizar el contacto con una institución de educación pública diversificada que pudiera ser accesible y cuyos directores manifestaran interés por la aplicación de un programa vocacional. La institución seleccionada fue la unidad educativa Fe y Alegría Colegio Monterrey, ubicada en el barrio Monterrey del municipio Baruta, Estado Miranda. Fue presentada en una reunión inicial la propuesta a la institución, proporcionando la Formulación General del programa (Ver Anexo 1) y el manual de facilitador (Ver Anexo 2). Tras el consentimiento de la directora de la institución, fue establecida la fecha para la aplicación del programa.

Objetivo General del programa.

Implementar y evaluar un Programa de Asesoramiento Psicológico Vocacional en una muestra de estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fé y Alegría, Colegio Monterrey en el municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas para que los participantes logren mejorar su proceso de toma de decisiones con respecto a su proceso de elección vocacional.

Objetivos Específicos del programa.

1. Establecer un ambiente de confianza entre todos los participantes y los facilitadores que sirva de base para los procesos de autoexploración que tendrán lugar a lo largo del taller.
2. Construir una imagen del yo futuro de los participantes a partir de las características de los personajes y personas que admiraban en su infancia.
3. Identificar los ambientes, poblaciones y problemáticas por las que los participantes sienten interés en base a como estos se reflejan en las series de televisión, páginas web y revistas que más se frecuentan.
4. Caracterizar la problemática principal a la que los participantes se enfrentan al momento del realizar el taller, en tanto como esta se ve reflejada en su historia favorita de cine o literatura.
5. Visibilizar algunos valores de los participantes en tanto como estos se ven reflejados en los recuerdos más antiguos a los que todavía puedan acceder.
6. Conocer los consejos que los participantes se dan a sí mismos para afrontar sus dificultades y perseguir sus metas al reestructurar los lemas personales y las frases favoritas de los estudiantes.
7. Integrar los intereses personales, valores, consejos, prioridades e imagen del yo futuro en una serie de oraciones que le permitan al participante aproximarse a su vocación.

Recursos de aplicación del taller.

Humanos

1. Participantes: Constituido por un grupo de 16 estudiantes voluntarios del tercer año de bachillerato de ambos sexos.
2. Facilitadores: Conformado por dos facilitadores quienes están encargados de la conducción, manejo, canalización y procesamiento de todas las actividades realizadas en el programa.
3. Observador: Quien se responsabilizará de tomar registro de las actividades realizadas durante el taller sin involucrarse activamente en el mismo.

Materiales

Para la aplicación y ejecución del taller, Se utilizaron 16 ejemplares de los siguientes documentos formales para el consentimiento en la participación y el empleo de datos para la investigación:

1. Carta de Consentimiento Informado (Ver Anexo 10),
2. Carta de Autorización de los Representantes (Ver Anexo 11).
3. Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional Desarrollada por Bezt, Klein y Taylor (1996). Traducida al español y validada por Altuve (2014) (Ver Anexo 3),
4. Inventario de Madurez Vocacional-Forma C de asesoramiento. Diseñado por Savickas y Crite. Traducido al español y validado por Altuve (2014), (Ver Anexo 4).
5. Escala de Estratificación Social de Graffar, Adaptación de Mendez Castellano (1982) (Ver Anexo 5)
6. Escala Valorativa del taller (Ver Anexo 8)

Para la Observadora fue empleado un Formato para evaluación de objetivos del taller (Ver Anexo 6), así como una guía de observación de los facilitadores (Ver Anexo 7).

Adicionalmente, Fueron reservados 20 lápices con borrador, 60 hojas de papel de reciclaje, una pelota de papel o un objeto de tamaño similar, una laptop y un proyector que fueron proporcionados por la institución, y presentación elaborada en el programa PowerPoint. (Ver Anexo 12).

Actividades Del taller.

El taller aplicado en la presente investigación está diseñado en 3 fases o etapas, una fase de inicio (Ver Anexo 1), una fase de desarrollo y una fase de cierre; todas estas fases están separadas entre si por descansos, mientras que la fase de desarrollo se divide en dos partes con un descanso largo para permitir que los participantes almuercen. A continuación, se presenta una breve descripción de las actividades que se realizaron en cada etapa, así como de los objetivos que estas perseguían.

1. Fase de inicio: comprende las primeras 4 actividades del taller, incluyendo las dinámicas de presentación entre facilitadores y participantes, las actividades rompehielos, explicación de los objetivos del programa, y la aplicación inicial de los instrumentos para la medición de la variable dependiente (ver Anexo 2). Los objetivos principales de esta fase son el facilitar el establecimiento del rapport entre los participantes y el registrar los valores base de madurez y autoeficacia vocacional que serán comparados con los valores de las mismas variables una vez haya concluido el programa.
2. Fase de desarrollo: está compuesta por 9 actividades que van desde la actividad 5 hasta la actividad 13 del programa. Durante esta fase tiene lugar la búsqueda y procesamiento de información sobre los modelos a seguir de la infancia, las series de historias favoritas en el presente, el lema personal y los primeros recuerdos. También se tiene al final de esta fase la integración de toda la información vocacional recopilada en una “fórmula de éxito”, una serie de frases incompletas que permitirán a los participantes acceder rápidamente a la información vocacional más relevante (ver Anexo 2).
3. Fase de cierre: consiste de las últimas 4 actividades del programa, incluye las aplicaciones finales de los instrumentos de medición para las variables dependientes, así como espacios donde se invita y permite a los participantes a expresar aquello que aprendieron al participar en el programa y pueden aplicar en su vida cotidiana; así como su nivel de satisfacción con el programa y el grado en el cual consideran que alcanzaron los objetivos explicados al inicio (ver Anexo 2).

4.5.2. Etapa de aplicación

1. Preparación del espacio

Una hora previa al inicio del programa, los investigadores prepararon el espacio donde se realizaría la intervención, organizando la distribución de las sillas, conectando los equipos electrónicos para la proyección de las presentaciones y preparándose para recibir a los participantes.

2. Bienvenida y aplicación del pretest.

A la hora pautada los investigadores realizaron las actividades de bienvenida, presentado además los objetivos del programa. Luego de realizar la bienvenida, los investigadores procedieron a distribuir los siguientes materiales en el presente orden: En primer lugar, la Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional – forma corta (Ver Anexo 3). En segundo lugar fue aplicado el Inventario de madurez vocacional – Forma C de asesoramiento (Ver Anexo 4). Y finalmente fue aplicada la Escala Graffar de Estratificación Social (Méndez-Castellano, 1982). (Ver Anexo 5). Para ser contestado por los participantes.

3. Dinámicas de presentación, rompe hielo y de calentamiento

Posterior a la aplicación del instrumento de medición de la variable dependiente (autoeficacia vocacional), fueron realizadas un conjunto de actividades que permitieran a los participantes sentirse más en confianza con el resto del grupo.

4. Actividades de contenido del taller

En total fueron realizadas 8 actividades de contenido inspiradas en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015), las cuales buscaban promover una revisión y desarrollo de aspectos vocacionales como lo valores, Intereses, ideales de carrera, guion cultural, conocimiento sobre sí mismo y toma de decisiones.

5. Aplicación del Postest

Luego que fueran presentados los contenidos del programa, los investigadores procedieron a distribuir el material de la Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional – forma corta (Ver Anexo 3). De igual forma fue aplicado tanto el Inventario de madurez vocacional – Forma C de asesoramiento (Savickas y Porfeli, 2011). (Ver Anexo 4). Como la Escala Graffar de Estratificación Social (Méndez-Castellano, 1982). (Ver Anexo 5). Para ser contestado por los participantes Feedback y cierre. También fue administrado un formato de evaluación de expertos (Ver Anexo 8) por parte de los participantes y posteriormente se invitó voluntariamente a los participantes a compartir con el grupo su experiencia en el taller.

V. RESULTADOS

De los 19 voluntarios que inicialmente inscritos para participar en el taller, 17 se presentaron a la cita, de los cuales 15 completaron satisfactoriamente los instrumentos antes del inicio de las actividades. Solo uno de los participantes no realizó ambas aplicaciones de los cuestionarios, dejando a los investigadores con 15 pares de datos válidos para ser procesados al finalizar la aplicación del taller.

La muestra estuvo constituida por 15 voluntarios, estudiantes del tercer año de bachillerato, de los cuales doce son de sexo femenino y corresponden al 80% y los tres restantes son de sexo masculino que corresponden al 20% de la muestra. Con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, y una media de 14 años. Estos voluntarios provienen de diferentes estratos sociales, con un estudiante perteneciendo al estrato I, clase alta, tres al estrato II, clase media-alta, nueve al estrato III, clase media, y dos al estrato IV, en pobreza relativa de acuerdo con la Escala Graffar de Estratificación Social (Méndez-Castellano, 1982).

Asimismo, tres de los participantes afirmaron haber tomado su decisión vocacional; otros tres voluntarios reportaron no haber tomado su decisión aún, pero estar tentativamente decididos por una lista reducida de opciones y finalmente diez estudiantes se describen como indecisos vocacionalmente al inicio del taller, ni siquiera teniendo preferencias tentativas hacia algunas carreras o profesiones en el momento de la evaluación inicial.

Al inicio del taller, se evaluaron los niveles de madurez vocacional y los niveles de autoeficacia vocacional, utilizando el inventario de madurez vocacional-forma C (Savickas y Porfeli, 2011) y la adaptación venezolana de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional de Bezt, Klein y Taylor (1996), realizada por Altuve (2014). Los valores iniciales de madurez vocacional, previos al inicio del taller se muestran en la tabla 1, y de manera homóloga, la tabla 2 muestra los valores iniciales de autoeficacia vocacional.

Los valores iniciales sugieren que al inicio del taller existía un mayor nivel de preocupación por el futuro en los participantes, que, de curiosidad por aproximarse a vivencias pre-vocacionales, o de confianza en las propias habilidades para afrontar los cambios asociados a la toma de decisión vocacional.

Tabla 1.

Valores iniciales de madurez vocacional.

Estadístico	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Preocupación	2	6	4,06	1,289
Curiosidad	0	5	2,43	1,504
Confianza	0	6	2	1,788
Consulta	0	5	3,06	1,691

El instrumento también sugiere que algunos voluntarios se muestran receptivos a consultar a otros y a recibir acompañamiento e información en las tareas asociadas con la toma de decisión vocacional, actitud que, en promedio, se observó en mayor grado que la confianza en las habilidades personales, o la curiosidad por aproximarse a sus intereses vocacionales.

Por su parte, las medidas iniciales de la CDMSE-SF muestran valores similares a los observados en el inventario de madurez vocacional en cuanto a la confianza que los voluntarios tenían en sus habilidades para construir y ejecutar planes, realizar valoraciones correctas sobre sus propios intereses, capacidades y valores. Buscar y encontrar información sobre diferentes aspectos del ámbito profesional y laboral, así como de su confianza para afrontar con compromiso las metas trazadas respecto de la elección de su carrera.

El único valor inicial que se percibe ligeramente por debajo de los demás, es la medición inicial de la confianza en la capacidad para resolver problemas o conflictos vinculados al proceso de toma de decisión vocacional, tales como el manejo de la frustración durante la formación, o el cambio vocacional en los casos donde la experiencia académica o laboral sea desagradable para la persona.

Al finalizar el taller se les solicitó a los voluntarios que llenaran un segundo juego de los instrumentos para evaluar los efectos que el taller hubiera podido tener sobre sus niveles de autoeficacia y madurez vocacional. Esta segunda edición se puede ver afectada por el agotamiento de los participantes pues se realizó luego de 7 horas de actividades. Los valores registrados luego de la realización del taller se muestran en la tabla 3 para los valores de madurez vocacional, y en la tabla 4 para los valores de autoeficacia vocacional.

Tabla 2.

Valores iniciales de Autoeficacia vocacional.

Valor	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Total	62	118	89,31	13,989
Planificación	10	25	18,13	3,775
Autoconocimiento	11	24	17,63	3,947
Buscar información	16	25	19,63	3,096
Solución de problemas	8	22	15,38	4,334
Selección de metas	12	25	19,25	3,109

Luego de finalizar el taller se puede observar un aumento en la media de dos sub dimensiones de la madurez vocacional, confianza de 2 a 2,69 y consulta de 3,06 a 3,16, así como caídas no significativas en las medias de preocupación de 4,06 a 4,00 y curiosidad e 2,43 a 2,25. Con el cambio más pronunciado siendo el incremento en las puntuaciones de la sub escala de confianza en las propias habilidades para afrontar las dificultades asociadas con la toma de decisión vocacional.

Las comparaciones de las medias medidas durante el pre test y el post test, se muestran de manera visual en la Figura 1 para las medidas de madurez vocacional, y en la Figura 2, para las medidas de autoeficacia vocacional.

Tabla 3.

Valores finales de madurez vocacional.

Estadístico	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Preocupación	2	6	4,00	1,265
Curiosidad	1	5	2,25	1,291
Confianza	0	6	2,69	1,8217
Consulta	0	6	3,16	1,821

De manera similar al inventario de madurez vocacional, La CDMSE-SF muestra un aumento en la media general de autoeficacia vocacional, así como un crecimiento en la media de 4 de las 5 subescalas, con el mayor incremento mostrándose en la confianza que los voluntarios reportan en su capacidad para

solucionar problemas asociados con la toma de decisiones vocacionales. La única disminución registrada en la media de estas subdimensiones luego del taller se ubica en la confianza para buscar información laboral y profesional.

Habiendo cuantificado los valores de las variables previo y posterior a la realización del taller, se procedió a su contraste en búsqueda de diferencias significativas. Para esto se utilizó Los resultados de este análisis para los valores registrados por la escala de madurez vocacional se muestran en las tablas 5 y 6.

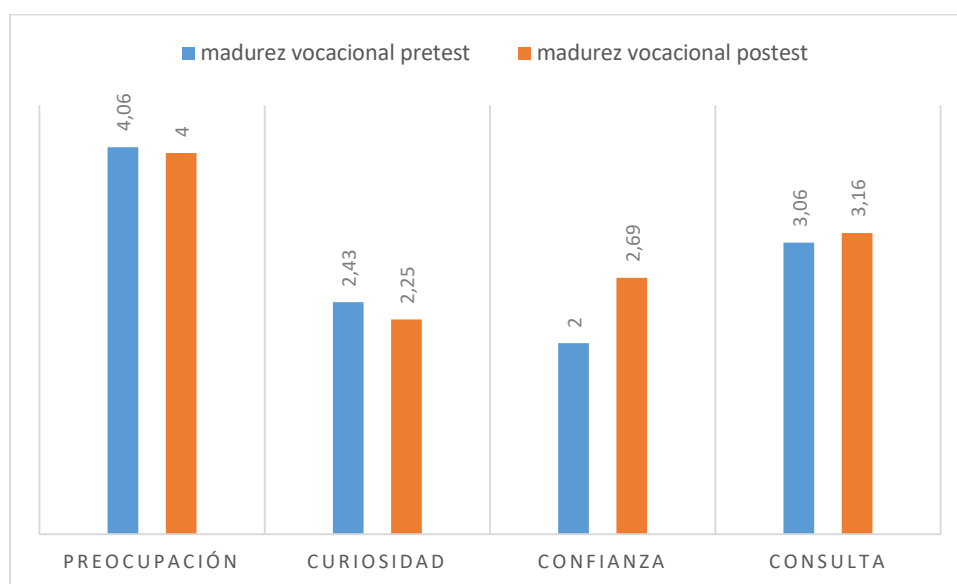


Figura 1. Comparacion de madurez vocacional, pre y pos test.

En este análisis se contrasto primero las medidas iniciales y finales del inventario de madurez vocacional-forma C, y luego las medidas de la escala de autoeficacia vocacional. la hipótesis nula H_0 para ambos casos fue la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas iniciales y finales de las variables consideradas, contrastadas con una hipótesis alternativa H_1 la cual sostiene la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas de las variables estudiadas antes y después de la aplicación del taller vocacional.

Los resultados del análisis no ofrecen evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula H_0 para las variables de preocupación, curiosidad y consulta, medidas por el inventario de madurez vocacional-forma C. esto quiere decir, que no puede afirmarse que el origen de las diferencias observadas en la variable dependiente no se deba al producto del azar, esto debido a que existieron

simultáneamente casos donde algunos valores incrementaron y otros donde los valores disminuyeron. También se observó un número importante de casos que no presento cambios en estos valores luego de la aplicación del taller. las Figuras 3, 4, 5 y 6 representan gráficamente las proporciones de casos donde se observaron incrementos, caídas y empates en los valores registrados en las variables de Preocupación, Curiosidad, Confianza, y Consulta respectivamente.

Tabla 4.

Valores finales de autoeficacia vocacional.

Estadístico.	mínimo	máximo	media	desviación estándar
Total	69	126	94,93	15,163
Planificación	14	25	19,81	3,291
Autoconocimiento	14	24	18,63	2,918
Buscar información	13	25	18,94	3,549
Solución de problemas	9	24	17,13	4,646
Selección de metas	16	25	20,5	42,805

No así en el caso de la sub-escala de Confianza, en la que se encontró evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, la cual indica que existen diferencias significativas entre los valores previos y posteriores a la aplicación del taller.

Esta diferencia se corresponde con un incremento en los valores finales de la sub-escala de Confianza con respecto a los valores iniciales de esta variable. Este aumento se puede observar gracias a una mayoría de rangos positivos en la prueba de rangos de Wilcoxon para la subescala de confianza, lo que permite decir que, en los participantes del taller, se observó un incremento estadísticamente significativo en las medidas de confianza para afrontar los desafíos propios de la elección vocacional, los cuales incluyen no solo la primera elección, sino también aquellos asociados con una segunda elección, si la primera resultara no satisfactoria.

Por su parte, el contraste mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los valores iniciales y finales de la escala de autoeficacia vocacional, cuyos resultados se muestran en las tablas 7 y 8, muestran información concordante con los resultados previamente expuestos.

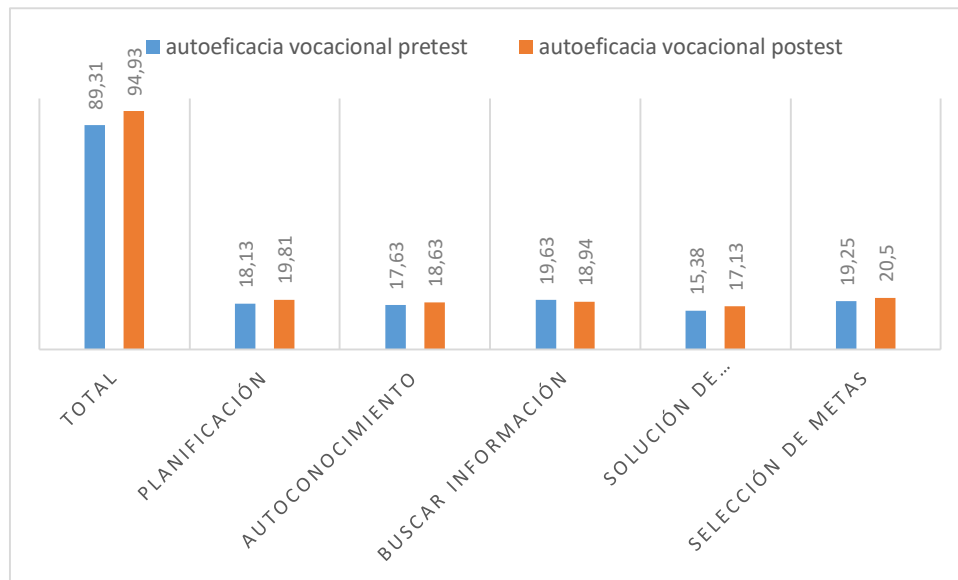


Figura 2. Comparación entre las medias de autoeficacia Vocacional.

Tabla 5.

Rangos con signo para madurez vocacional.

Variables		N	Rango promedio	Suma de rangos
Preocupación	Rangos negativos	6	6,58	39,50
	Rangos positivos	6	6,42	38,50
	Empates	4		
	Total	16		
Curiosidad	Rangos negativos	6	4,75	28,50
	Rangos positivos	3	5,50	16,50
	Empates	7		
	Total	16		
Confianza	Rangos negativos	2	7,25	14,50
	Rangos positivos	10	6,35	63,50
	Empates	4		
	Total	16		
Consulta	Rangos negativos	4	6,38	25,50
	Rangos positivos	6	4,92	29,50
	Empates	6		
	Total	16		

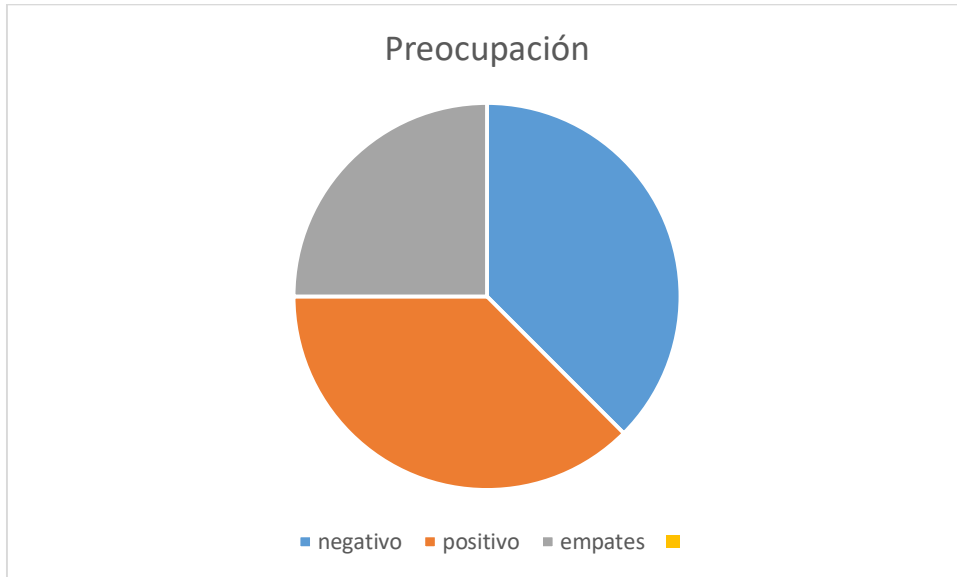


Figura 3. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Preocupación.*

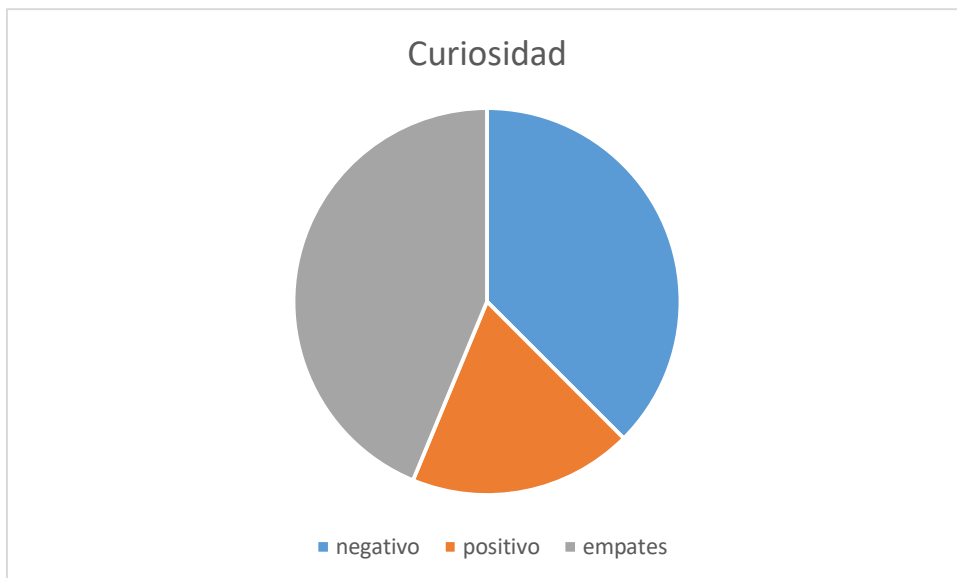


Figura 4. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Curiosidad.*

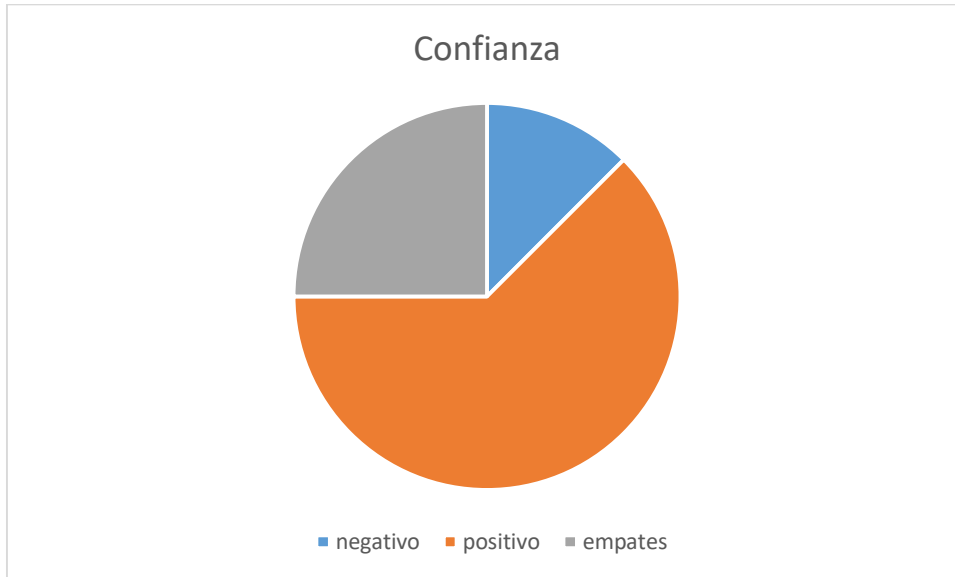


Figura 5. *Proporcion de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Confianza.*

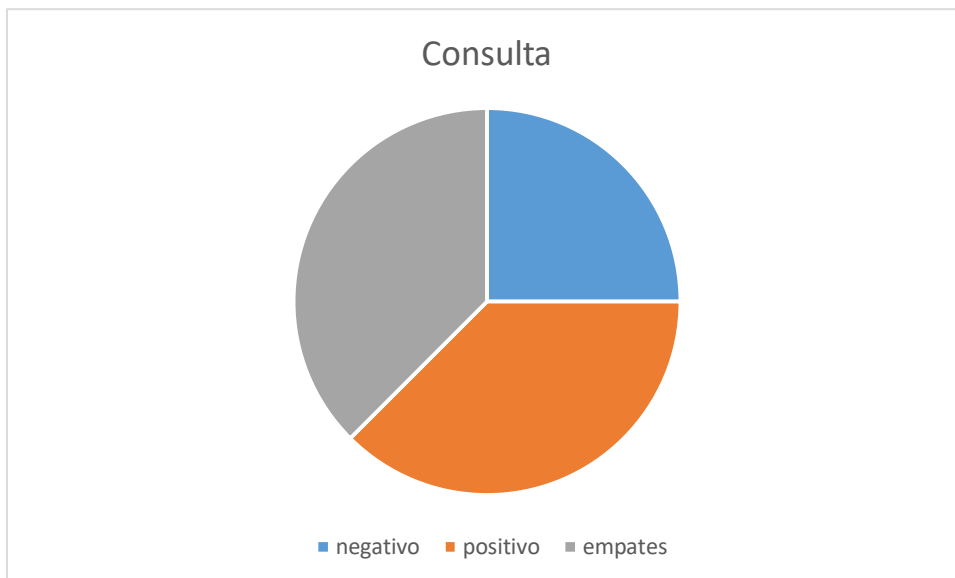


Figura 6. *Proporcion de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Consulta.*

Tabla 6.

Significancia de las diferencias para madurez vocacional.

	Preocupación	Curiosidad	Autoeficacia	Consulta
Z	-0,042	-0,749	-1,99	-0,212
Sig. asintótica(bilateral)	0,967	0,454	0,047	0,832

Al contrastar los valores totales, previos y posteriores a la aplicación del taller, en la escala de autoeficacia para la toma de decisión vocacional se puede observar que la magnitud y frecuencia de los incrementos proporcionan evidencias suficientes para descartar la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, donde existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores de autoeficacia vocacional, medidos antes y después de participar en el taller vocacional utilizando la CDMSE-SF

Estas diferencias se corresponden con un incremento en los valores totales de autoestima al finalizar el taller respecto de los valores reportados por los participantes al inicio del taller. Este aumento se puede observar en un mayor número de rangos positivos en la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Al contrastar las subescalas de la escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional, no se obtienen evidencias suficientes para descarta la hipótesis nula en favor de una hipótesis alternativa, en ninguno de los casos. Lo que significa que, si bien se observa un aumento en la confianza que los participantes expresan para afrontar exitosamente los desafíos de la elección vocacional, estos incrementos ocurrieron en diferentes áreas para diferentes personas, de la misma forma en la que algunas personas mostraron caídas en los valores donde otras mostraban aumentos.

Las proporciones de rangos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la escala total de Autoeficacia Vocacional, así como para sus sub escalas de Planificación, Autoconocimiento, Búsqueda de información, Solución de Problemas y Selección de Metas, se representan gráficamente en las Figuras 7, 8, 9, 10, 11 y 12 respectivamente.

Tabla 7.

Rangos con signo para autoeficacia vocacional.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Totales de Autoeficacia Vocacional	Rangos negativos	3	9,83	29,50
	Rangos positivos	13	8,19	106,50
	Empates	0		
	Total	16		
Planificación	Rangos negativos	5	6,00	30,00
	Rangos positivos	10	9,00	90,00
	Empates	1		
	Total	16		
Autoconocimiento	Rangos negativos	5	6,70	33,50
	Rangos positivos	9	7,94	71,50
	Empates	2		
	Total	16		
información	Rangos negativos	7	8,00	56,00
	Rangos positivos	6	5,83	35,00
	Empates	3		
	Total	16		

Tabla 7.

Rangos con signo para autoeficacia vocacional. (continuación)

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Solución de Problemas	Rangos negativos	4	7,63	30,5
	Rangos positivos	11	8,14	89,5
	Empates	1		
	Total	16		
Selección de Metas	Rangos negativos	3	5,83	17,5
	Rangos positivos	9	6,72	60,5
	Empates	4		
	Total	16		

Tabla 8.

Significancia de las diferencias en la autoeficacia vocacional.

	Totales	Planificación	Autoconocimiento	Búsqueda de Información	Solución de Problemas	Selección de Metas
Z	-1,994	-1,710	-1,204	-,736	-1,684	-1,693
Sig. asintótica	0,046	0,087	0,229	0,462	0,092	0,090

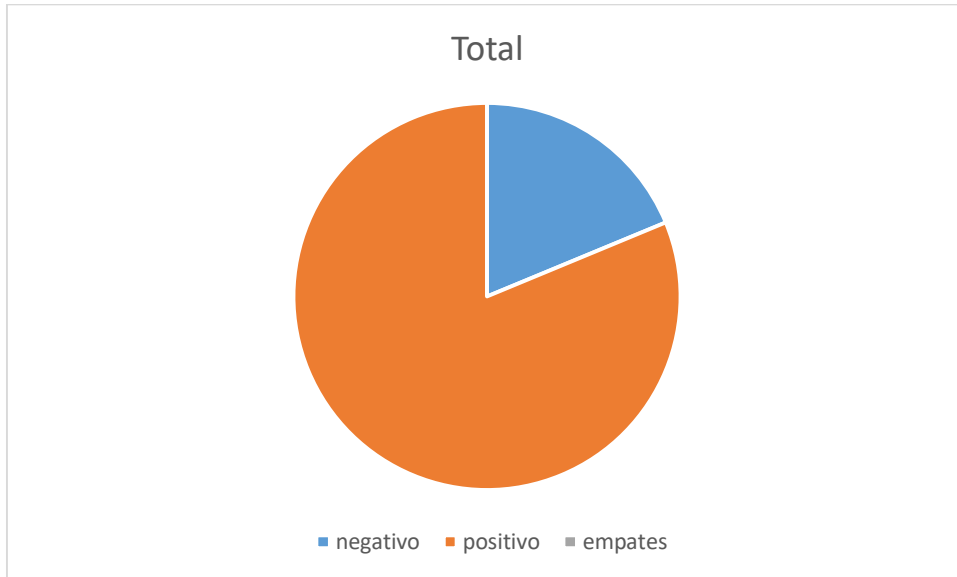


Figura 7. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala Total de Autoeficacia Vocacional.*



Figura 8. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Planificación de Autoeficacia Vocacional.*

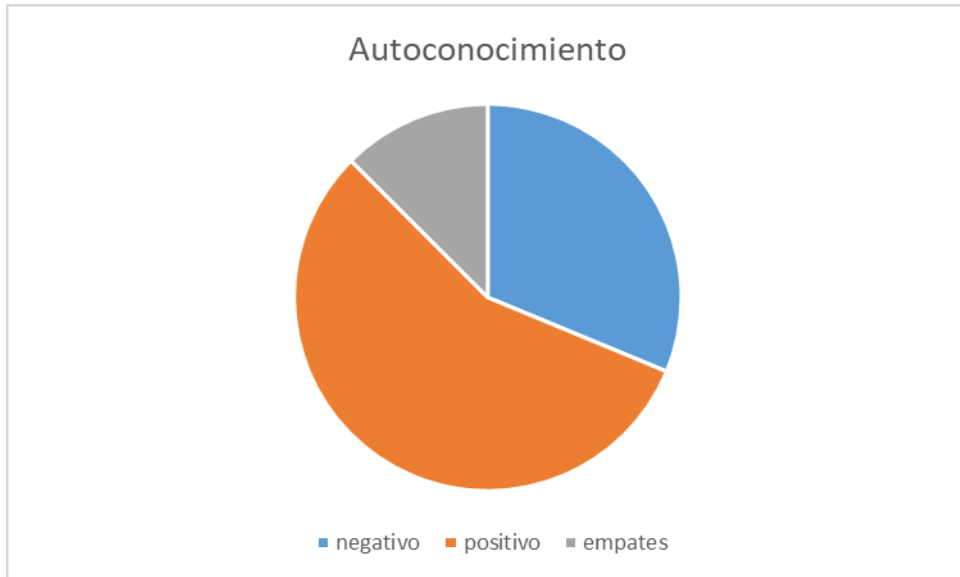


Figura 9. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Autoconocimiento de Autoeficacia Vocacional.*

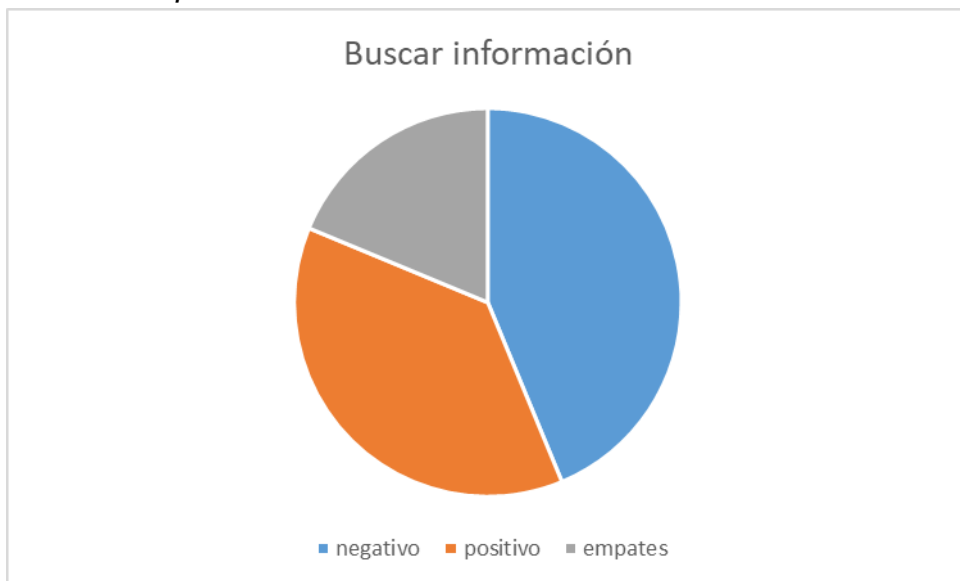


Figura 10. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Buscar Información de Autoeficacia Vocacional.*



Figura 11. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Solución de Problemas de Autoeficacia Vocacional.*

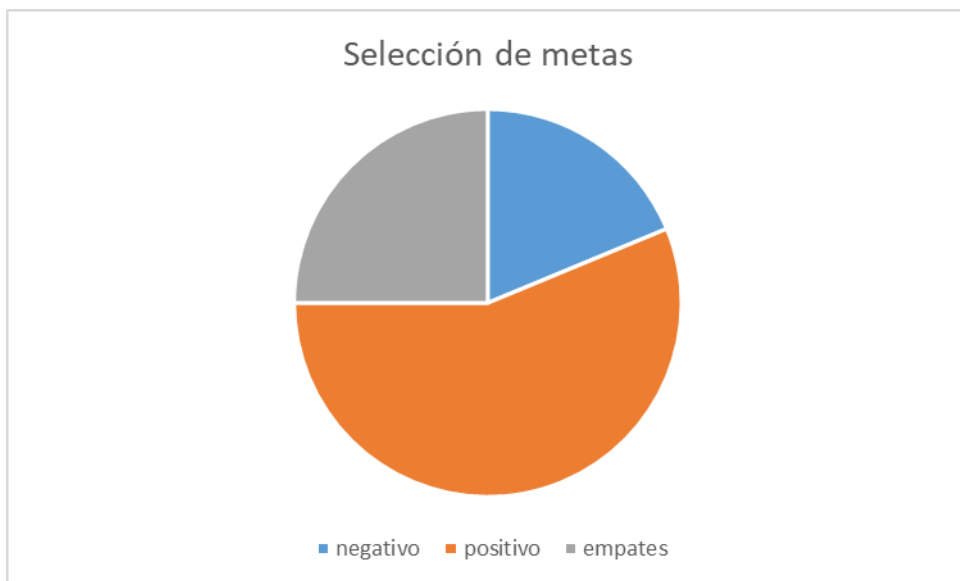


Figura 12. *Proporción de intervalos positivos, negativos y empates en la prueba de rangos de Wilcoxon para la escala de Selección de Metas de Autoeficacia Vocacional.*

5.1. Evaluación la aplicación del taller vocacional

Este apartado está dedicado a la evaluación de la aplicación del taller vocacional en función de siguientes criterios: 1) los objetivos específicos del programa basados en los criterios esperados al diseñar el taller, 2) escalas de valoración de los participantes, 3) Autoevaluación de los facilitadores, 4) Aprendizajes adquiridos por los facilitadores durante la aplicación y finalmente, 5) La evaluación realizada por la observadora.

5.2. Evaluación de los objetivos específicos del taller

A continuación, se presentan las tablas 10, 11 y 12, correspondientes a las fases de inicio, desarrollo y cierre del taller respectivamente. Cada una muestra los criterios de evaluación de cada actividad del taller en función de las respuestas esperadas vs las respuestas obtenidas.

En la tabla 10 se puede observar que, en la fase inicial del taller, se observó una participación total del grupo. Las actividades se mostraron comprensibles y no se observaron resistencias en los participantes, permitiendo que las actividades de presentación se dieran sin contratiempos y sin dificultades.

Más adelante y como se puede ver en la Tabla 11, durante la fase de desarrollo del taller la participación observada no se ajustó completamente con las expectativas de los investigadores. En algunas actividades excediéndola mientras que en otras actividades no se alcanzaron los criterios esperados de participación.

Tabla 9.

Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de inicio del taller.

Fase de inicio			
Actividad	Objetivos Específicos	Expectativa	Resultado
1	Que los participantes logren conocer el objetivo del programa y de la sesión y que se les expliquen los objetivos del taller para luego expresar que los entendieron.	Respuesta verbal 100% (16)	8
		Respuesta no verbal 100% (16)	15
2	Obtener una medida de los valores de autoeficacia vocacional de participantes previos a la participación en el taller, para lo cual se requiere que todos los participantes contenten los cuestionarios completamente.	100% (16)	16
	Que todos los participantes compartan sus nombres.	100% (16)	16
3	Que todos los participantes compartan al menos dos pasatiempos.	100% (16)	16
	Que todos los participantes mencionen dos actividades que disfruten hacer.	100% (16)	16
4	Que todos los participantes mencionen dos actividades que les desagrade hacer.	100% (16)	16
	Que todos los participantes logren crear un espacio de confianza con el grupo al expresar comentarios positivos hacia resto del grupo, y que al menos el 25% de ellos, comparta la experiencia con el grupo sobre los comentarios que recibieron.	25% (4)	4

Específicamente se observó una participación superior a la esperada en las actividades 7, 8, 9, y 10, donde algunos participantes se mostraron entusiasmados por compartir la trama de sus historias favoritas, los recuerdos de su infancia, sus lemas personales, así como en la actividad de calentamiento. De manera similar los participantes expresaron haber comprendido las instrucciones De la actividad de integran la información obtenida durante el taller utilizando las oraciones incompletas que se presentaron en las actividades 12 y 13.

Tabla 10.

Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de desarrollo del taller.

Fase de Desarrollo				
Actividad	Objetivos Específicos		Expectativa	Resultado
5	Que todos los participantes logren identificar adjetivos descriptivos que les permitan definirse a sí mismo a partir de sus ídolos de la infancia y que el 100% de los participantes pueda nombrar aquellos personajes que admiraban en su infancia;	Nombrar héroes	100% (16)	16
	dándole al 25% de los participantes la oportunidad de compartir con el grupo en qué manera ellos se asemejan y diferencian de sus héroes.	Semejanzas y diferencias	25% (4)	2
6	Que los participantes logren identificar sus principales intereses a partir de la revisión de actividades y materiales mediáticos (revistas, páginas web, series de televisión, etc) a las que los participantes disfruten dedicarles su tiempo, y que el 25% (4) de los participantes logre compartir cuáles son sus series, revistas o páginas web favoritas y que las describan brevemente.		25% (4)	2

Tabla 10.

*Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de desarrollo del taller.
(continuación)*

Fase de Desarrollo				
Actividad	Objetivos Específicos		Expectativa	Resultado
7	Que todos los participantes logren recuperar los niveles de energía y activación luego del descanso demostrando conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír, y que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como “fue divertido” o “Me gusto la actividad”.	No Verbal	100% (16)	16
		Verbal	50% (8)	9
8	Que todos los participantes logren nombrar su historia favorita y que al menos el 25% (4) de los participantes comparta la “trama” de su historia favorita.	Nombrar historia	100% (16)	16
		Explicar trama	25% (4)	3
9	Conocer el auto concepto de los participantes en la medida que este se vea reflejado en la recolección de experiencias pasadas y que al menos el 25% (4) de los participantes logren compartir brevemente sus recuerdos de la infancia.		25% 4	5
10	Conocer los consejos que los participantes se dan a sí mismos y que al menos el 50% los participantes logren compartir brevemente su frase favorita o su lema personal.		50% (8)	11

Tabla 10.

*Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de desarrollo del taller.
(continuación)*

Fase de Desarrollo			
Actividad	Objetivos Específicos	Expectativa	Resultado
11	Recuperar los niveles de energía y activación de los participantes luego del descanso. Que todos los participantes demuestren conductas no verbales, como asentir con la cabeza o sonreír, y que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como "fue divertido" o "Me gusto la actividad".	No verbal	100% (16)
		Verbal	50% (8)
12	Presentar a los participantes ejemplos de modelajes de integración de información y que al menos el 75% de los participantes muestre durante el foro conductas no verbales como asentir con la cabeza y/o sonreír, y conductas verbales como "entiendo" "no tengo dudas" cuando se encuentren integrando la información que han recopilado en las oraciones incompletas.	75% (12)	14
13	Que los participantes puedan utilizar las oraciones incompletas presentadas para integrar la información trabajada durante la sesión. y que al menos el 25% de los participantes compartan con el grupo sus respuestas a las oraciones incompletas.	25% (4)	4

El deseo de participar mostrado por los estudiantes en ciertas actividades se tradujo en una extensión del tiempo asignado a cada actividad, lo que llevo a reducir el número de intervenciones en cada una para evitar que el taller se extendiera más allá de las horas pautadas. En las últimas actividades del taller, se observó nuevamente una participación completa del grupo en las actividades. Todos los objetivos previstos para las actividades finales fueron alcanzados. Es importante mencionar el caso de una participante, quien inicialmente se rehusó a participar en la actividad 17, "Compartir su valoración del taller con el grupo, señalando su actividad preferida y aquella que disfruto menos". Solicitando expresamente a los facilitadores que se le permitiera compartirla, en privado, luego de finalizar el taller.

Tabla 11.

Evaluación de los objetivos específicos durante la fase de cierre del taller.

Fase de cierre			
Actividad	Objetivos Específicos	Expectativa	Resultado
14	Obtener una medida de los valores de autoestima vocacional de participantes luego de la participación del taller, para lo cual se requiere que todos los participantes contenten los cuestionarios completamente.	100% (16)	16
15	Obtener una medida apreciativa por parte de los participantes sobre el taller y el manejo de la sesión por parte de los facilitadores, para lo cual se requiere que todos los participantes contesten el cuestionario completamente.		
16	Que los participantes, empleando el dibujo, logren plasmar como se visualizan en su futuro profesional basándose en las actividades realizadas durante el taller y se requiere para esta actividad que todos los participantes logren realizar un dibujo y lo compartan con el resto del grupo.	100% (16)	16
17	Que todos los participantes logren expresar su Feedback de la sesión y como se sintieron en la misma.	100% (16)	15

5.3. Valoración del taller por parte de los participantes

Durante la actividad 16, comprendida dentro de la etapa de cierre del taller, se solicitó a los participantes que realizaran una valoración anónima del taller. Para tal fin, se les facilitó un cuestionario, con una escala de valoración tipo Likert (Ver Anexo 8) que permite evaluar diferentes aspectos del taller, así como preguntas abiertas para que expresen aquellos aspectos del taller con espacio para mejorarse y aquellos aspectos que consideraron más positivos. En la Tabla 12 se muestran los promedios de respuesta para cada pregunta dentro de la escala Likert facilitada. Respecto de los aspectos a mejorar: El 50% de los participantes expresaron que no hay aspectos a mejorar en su opinión y consideran que el taller está en un buen estado en su presentación actual. El 27,8% de los participantes considera que el taller necesita ser más dinámico, ya sea introduciendo una mayor cantidad de actividades recreativas o modificando la conducta de los facilitadores para hacer de las actividades más interesantes. El 11% de los participantes sugiere hacer un esfuerzo para integrar a los participantes más tímidos a la discusión y asegurarse que tengan espacio para compartir. El 5,6% de los participantes considera que las actividades requieren más tiempo para intervenciones de los participantes y compartir con el grupo. Y finalmente, el 5,6% de los participantes considera que se debería restringir la participación en el taller solo a aquellos más involucrados. Estos porcentajes se representan en la Figura 13.

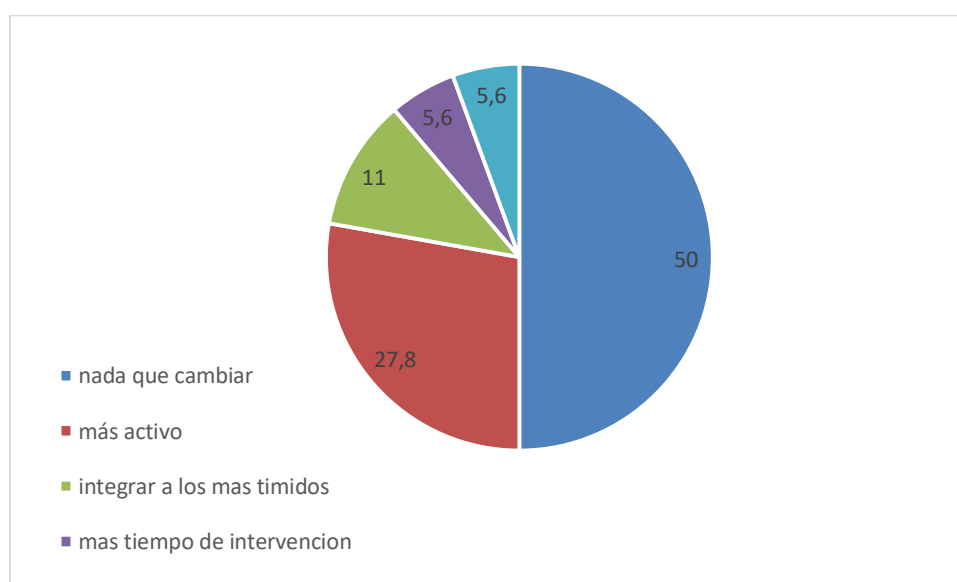


Figura 13. Respuestas a los aspectos a mejorar del programa.

Tabla 12

Evaluación del taller por parte de los participantes.

Enunciado	Valoración promedio
Comprendí los objetivos de la sesión como fueron planteados al inicio.	3,94
Las actividades de calentamiento me ayudaron a activarme y estar atento a las actividades que se realizaron después.	3,59
Entendí las instrucciones impartidas por los facilitadores en las diferentes actividades.	3,65
Las técnicas empleadas me permitieron identificar y expresar mis emociones.	3,76
Se hizo un buen uso del tiempo en las actividades desarrolladas.	3,59
La sesión ha sido útil para mí.	3,88
Puedo aplicar lo aprendido en la sesión en mi vida cotidiana.	3,94

Respecto de los aspectos positivos, el 33.3% de los participantes expresaron aprobación por la capacidad de los facilitadores para explicar claramente los objetivos del taller y de las actividades. El 27,8% encontró los contenidos del taller resultaron ser muy útiles para la planificación de su vida futura. El 22,2% expreso haber disfrutado las diferentes actividades contempladas en el taller. Y finalmente el 11% de los participantes expreso aprecio por el buen manejo del tiempo y la organización percibida de los facilitadores.

5.4. Autoevaluación de los facilitadores

Ojeda, Jorge:

Durante la aplicación del taller, una de mis mayores preocupaciones era la del tiempo, pues el inicio del taller había sido retrasado para esperar la llegada de suficientes participantes inscritos para poder comenzar. Además, tenía conciencia como la alta densidad de actividades en el taller, obligaba a disponer de tiempo muy limitado para la intervención de los participantes en cada actividad, apenas 15 minutos en promedio para cada actividad, lo que apenas permitía a dos personas el compartir con el grupo.

Mi segunda mayor preocupación durante la aplicación del taller era la de mantenerme activo y participativo como facilitador, algo con lo que tengo dificultades ante grupos grandes, donde me siento intimidado y tiendo a desvanecerme en favor un co-facilitador, a quien permito en mi inactividad asumir el control y dirección del grupo. Esta tendencia no pasó desapercibida para los participantes, quienes en sus devoluciones a los facilitadores me invitaron a ser más visible y activo.

En cuanto al dominio de la variable, me sentí en dominio y control, lo que me facilitó el responder preguntas y aclarar dudas a los participantes a lo largo de las múltiples actividades. En el transcurso del día se pudo observar el surgimiento de un sub-grupo más participativo y activo en las actividades.

Estos estudiantes se mostraron genuinamente interesados en las actividades y su utilidad para la toma de decisiones vocacionales. Sin embargo, esto tuvo como consecuencia un acaparamiento de los limitados espacios de tiempo por parte de estos individuos, dejando a otros participantes más tímidos sintiéndose ignorados. Estos hechos fueron señalados en las devoluciones del grupo a los facilitadores.

Una posible forma de corregir esto habría sido un patrón de participación más directivo, donde se buscará que todos los participantes intervinieran al menos una vez a largo del taller, dándoles a toda la posibilidad elegir cuando participar, pero generando la condición de que todos deberían participar en algún momento.

La construcción y facilitación de este taller fue una experiencia enriquecedora, en la que no solo se me permitió ganar confianza en mis habilidades para la dirección grupal, sino también en el diseño y ajuste de actividades de asesoramiento para grupos que puedan responder a las necesidades en la función

en la que estas sean detectadas. Algo que considero de gran valor e importancia a nivel académico y profesional, así como también personal.

Da Silva, Carlos

En mi opinión personal, el taller fue una experiencia muy nutritiva, en la que tuve la oportunidad de compartir con compañeros altamente cualificados. Representó un reto inicial el coordinar todos los esfuerzos para la ejecución, con diversos obstáculos a los cuales debimos enfrentarnos y que considero que en mi opinión que fuimos superando de manera adecuada.

La intranquilidad estuvo presente durante todo el proceso, considero que inicialmente mi desenvolvimiento pudo verse diezmado por la preocupación de cometer algún error grave y procuraba de no de transmitir esa preocupación al grupo ni a mi compañero de proyecto.

Si bien no es la primera oportunidad en la que facilito un taller, si debo admitir que notaba en mí, una gran preocupación al encontrarme en un espacio no familiar, con el temor de que algún elemento (inasistencia de los participantes, mobiliario, equipos técnicos, cartas de consentimiento informado y de autorización sin firmar) no estuviese dispuesto para la ejecución del taller.

Luego mientras transcurría el taller, logré dejar a un lado mis temores, y me permití darme la oportunidad de vivir la experiencia, de observar mis errores y de conectar con el grupo, de canalizar los procesos para la consecución de los objetivos.

Considero que mi desenvolvimiento en términos generales durante el taller, estaba al nivel esperado y cumplió con mis expectativas y con de los participantes. Considero que demostré un alto compromiso, porque realmente es una actividad que sentí muy grata de realizar.

Como elementos de mejora, considero en primer lugar, el identificar, aceptar y manejar de forma más adecuado mi intranquilidad inicial. Otro aspecto que considero a mejorar es estar más atento a identificar y canalizar participantes que puedan entorpecer las actividades bien sea interfiriendo o interrumpiendo las dinámicas. Como aspecto positivo que logro identificar en mi participación, quiero destacar la fluidez y el desenvolvimiento con la que me exprese a lo largo del taller.

5.5. Aprendizajes adquiridos por los facilitadores durante la aplicación

Ojeda, Jorge.

Es mi opinión el que la experiencia vivencial no solo es la más valiosa de todas las experiencias posibles al momento de tomar una decisión, sino también al momento de diseñar un taller vocacional y al momento de realizar una investigación científica.

Esta no solo es una de las posturas teóricas más repetidas entre los diversos autores consultados durante la presente investigación. Es ahora, tras aplicación del taller vocacional, que se pudieron observar realmente las limitaciones del modelo utilizado. Ha sido gracias al proceso de evaluación de la aplicación del taller donde se puede observar la evidencia de cuales son realmente los cambios más necesarios y pertinentes para aumentar la eficacia del taller como herramienta de asesoramiento vocacional, y de los facilitadores como investigadores y asesores psicológicos.

Da Silva, Carlos.

Considero en primer lugar, que la experiencia de este taller fue una valiosa oportunidad, en la que pude experimentar una de mis primeras prácticas en el campo fuera de la institución universitaria. Un conjunto de esfuerzos programados que estaban bajo la responsabilidad de los creadores de este proyecto y me proporcionó en lo personal un sentido de compromiso y de respeto por las personas que participarían en este taller.

La experiencia con el grupo de participantes en mi opinión fue muy nutritiva, ya que considero que este grupo era variado y diverso, lo cual me permitió interactuar con los participantes bajo diferentes dinámicas del trabajo de grupos y aplicar los conocimientos aprendidos durante la formación y en la práctica profesional de pasantías.

Tener la oportunidad de vivenciar el contacto con la realidad de los participantes, me facilitó, el sensibilizarme y comprender su contexto, sus sueños, sus necesidades, y su realidad actual. Muchos de ellos manifestaban circunstancias que puedo categorizar como complejas, pero acompañas de un alto sentido de

anhelo hacia el futuro, en algunos casos no canalizado, pero si una manifestación e interés de surgimiento en algunos casos, lo más sorprendente es que los participantes que no mostraban tanto interés al inicio del taller, se fueron involucrando promoviendo participaciones muy valiosas para el grupo.

En mi rol de facilitador, debo reconocer que también fue una gran experiencia, el proceso de llevar a la práctica los esfuerzos teóricos, se tradujeron en un principio en temor y preocupación, pero en la medida que el taller transcurría pude centrarme en mi rol y comprender como todos los elementos se iban engrando. Me permitió la oportunidad de revisar mis errores durante la facilitación y corregirlos sin buscar juzgarme, centrándome en transmitir un mensaje claro y entendible para los participantes.

Puedo finalizar indicando que a mi parecer fue una experiencia gratificadora, en la cual me siento agradecido en haber participado y no olvidaré el obsequio realizado por uno de los participantes, el cual consistía en un dibujo de un gato de la suerte. Este participante procuró tener un gesto de agradecimiento y de reciprocidad con nosotros, en un escenario en donde nosotros como facilitadores no vamos a “enseñar” vamos también a vivir, comprender, sensibilizarnos, conectar con una realidad social y enriquecernos como personas, profesionales e individuos de una comunidad.

5.6. Evaluación realizada por la observadora

Durante la realización del programa se contó con la participación de una observadora, estudiante de 10mo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, mención Asesoramiento Psicológico. Con el propósito de registrar el desenvolvimiento de cada una de las actividades para así calibrar el cumplimiento de los respectivos objetivos específicos. Para ello se implementó un formato que permitía recoger el número de participantes involucrados en cada actividad, así como las diversas conductas verbales y no verbales que establecía la evaluación de dichos objetivos (Ver Anexo A). De igual forma la observadora realizó una evaluación de los facilitadores haciendo uso de los parámetros establecidos en la —Guía de observación de los facilitadores por parte del Observadorll (Corrales (s.f.), adaptación Obregón, 2007). (Ver Anexo 8).

En la valoración de dicha guía por parte de la observadora, se observa que su apreciación de la ejecución de cada uno de los facilitadores fue meritoria de 28 puntos, correspondientes al criterio “Excelente”, valorándose que ambos facilitadores cumplieron con los 28 aspectos a considerar desde el inicio, durante el desarrollo y hasta el cierre de la sesión.

VI. DISCUSION

Los valores iniciales de madurez vocacional medidos con el inventario de madurez vocacional-forma C muestran cómo los participantes expresan sentir una mayor preocupación por su futuro que curiosidad por aproximarse a posibles ocupaciones. También se aprecia que en este primer momento una relativamente baja confianza en sus habilidades para elegir exitosamente su vocación.

Estos valores iniciales se corresponden con las expectativas planteadas por Savickas y Porfeli (2011) quienes afirman que los niveles de preocupación serán regularmente los más elevados indistintamente del nivel escolar donde se aplique la prueba. Para estos autores, este patrón de respuesta es característico del individuo en pleno proceso de maduración vocacional. Si bien tiene conciencia de que tendrá que tomar una decisión sobre en qué área especializar su estudio como técnico bachiller, y de que esa decisión es inminente, carece de la experiencia vivencial y de la información suficiente sobre su entorno y sí mismo como para sentirse seguro de su capacidad para elegir aquella opción donde se pueda sentir satisfecho durante años futuros.

Adicionalmente, como Super (1980; Super y Kidd, 1979) propuso en su modelo Evolutivo, el estudiante de bachiller apenas está desarrollando su proceso de identidad personal como un ente diferenciado de sus padres, las habilidades y capacidades mentales que le permitirán proyectarse hacia el futuro son aún muy nuevas y puede que no estén completamente desarrolladas en los estudiantes más jóvenes.

Se observa también en los valores iniciales de autoeficacia vocacional registrados por la CDMSE-SF, que los valores más bajos de todas las subescalas se encuentran en la capacidad para persistir ante la frustración, y el cambiar de trabajo al no sentir satisfacción. Algo que refleja una cierta similitud con los datos registrados por Altuve (2014) en su estudio de adaptación de esta prueba para estudiantes venezolanos, donde también se observaron los valores más bajos en esta subescala.

Estas respuestas pueden sugerir un pensamiento vocacional basado en la fantasía, donde los jóvenes no se han planteado la posibilidad del fracaso o la decepción como posibles en su proceso de elección vocacional, de ser así, el ser enfrentados con esta posibilidad por el instrumento puede colocarlos en una situación para la que no se han mentalmente preparado, explicando así su baja autoestima para afrontar la situación.

Estas mediciones sugieren que, al inicio del taller, los participantes sentían poca confianza en su capacidad para tomar una elección vocacional satisfactoria, caracterizado por una baja percepción de eficacia para afrontar la frustración asociada con una elección insatisfactoria. De ser lo bastante marcada esta creencia de no poder afrontar la frustración del fracaso, se podría estar en presencia de una conducta de evitación a la elección vocacional para evitar la frustración que representa el poder equivocarse. Lo que retrasaría la exploración vocacional de los participantes (Maree, 2015; Taylor, 1982).

En contraste con las mediciones iniciales. Tras finalizar el taller se observó un leve aumento en casi todas las variables consideradas en este estudio. El análisis estadístico de los resultados sugiere que El Taller Vocacional podría haber tenido efectos positivos sobre la percepción de autoeficacia de los participantes respecto de su capacidad para afrontar exitosamente las decisiones y dificultades vinculadas a la toma de decisiones vocacionales. Este cambio entre los dos momentos de medición fue detectado tanto por la subescala de autoeficacia vocacional del inventario de madurez vocacional-forma C, como por el valor total de la CDMSE-SF.

Lo observado puede ser un indicio de que a lo largo del taller los participantes tuvieron la oportunidad de experimentar el proceso de toma de decisión vocacional y desmitificarlo. Ofreciéndoles una base vivencial sobre la cual afrontar su propia elección, así como una oportunidad para ganar conocimiento sobre sí mismos, sus valores, intereses y las experiencias que marcaron sus vidas (Taylor, 1982).

También es posible que el taller haya brindado a los participantes la posibilidad de compartir sus experiencias en el proceso de elegir y decidir a qué quieren dedicarse profesionalmente. Cada voluntario puede entonces servir de modelaje para los demás, sumando al modelaje proporcionado por los facilitadores y las actividades del taller. Esta experiencia, tomada como una aproximación a la toma de decisión vocacional, representa otra forma mediante la cual el programa pudo haber contribuido a que los participantes se enfrentarán a algunas de las

preguntas propias del proceso de elección vocacional (Savickas y Porfeli, 2011), algo que estaría reflejado en la valoración del 27,8% de los participantes, quienes afirman que: “los contenidos del taller les resultaron muy útiles para planificar sus vidas futuras”.

Estos resultados son similares a los reportados por Castellano (2007), Reid, Bimrose y Brown (2016) y Sadat y Shafiabdy (2017). Donde los efectos inmediatos de participar en una Entrevista de Construcción de Carrera son incrementos en el optimismo, la esperanza por el futuro y la percepción de autoeficacia. Incrementos que abarcan tanto la expectativa de éxito al afrontar la frustración de una decisión vocacional no satisfactoria, como al evaluar los propios intereses, habilidades, y para identificar metas realistas y con las que comprometerse.

Basándonos en esta similitud en las respuestas inmediatas de los grupos, podría esperarse que los participantes muestren un desarrollo a mediano y largo plazo similar a los observados por los autores antes mencionados en sus investigaciones. Donde los cambios en la percepción de autoeficacia se traduzcan con el tiempo en una mayor incidencia de aproximaciones vivenciales a las profesiones y ambientes ocupacionales de interés. Sin embargo, la confirmación de dichos efectos a mediano y largo plazo va más allá de los objetivos de esta investigación.

Adicionalmente, se puede observar un contraste entre los resultados de la presente investigación con los reportados por Cabrera y Escalona (1988), donde las intervenciones vocacionales no produjeron ninguna diferencia estadísticamente significativa. Una de las diferencias entre ambos estudios es la población de estudiantes a quienes se consideró para el estudio. las autoras trabajaron con estudiantes que quinto (5to) año de bachillerato, quienes ya se encontraban en una etapa donde la gran mayoría ya había tomado su decisión vocacional. Los resultados del presente estudio pueden contribuir a soportar la hipótesis de que la efectividad de un taller vocacional será mayor en los casos donde la decisión no este definida aún. Entendiendo que los primeros efectos observables serán aquellos relacionados con la confianza para afrontar la decisión vocacional.

Expuesto lo anterior, es oportuno mencionar que no se observaron cambios significativos en las dimensiones de curiosidad y preocupación del inventario de madurez vocacional-forma c. este resultado era esperado, ya que los efectos sobre estas dimensiones, de haberlos, tomarían más tiempo en manifestarse, pues se

trata de en cambios actitudinales y conductuales (Guan et al, 2013; Maree, 2015; Reid, Bimrose y Brown, 2016).

También es pertinente mencionar que el incremento en la autoeficacia no se manifestó de la misma manera para todos los participantes. La CDMSE-SF permite evaluar la confianza que el individuo posee en su capacidad para planificar, autoevaluarse, solucionar problemas, buscar información ocupacional, seleccionar metas y comprometerse con ellas (Altuve, 2014). Esta evaluación detallada de la autoeficacia vocacional permitió observar cómo, luego de participar en el taller vocacional, algunos participantes mostraban caídas en su valoración de su eficacia, mientras que otros se sentían más confiados en sí mismos, y un tercer grupo reportó la misma confianza que al iniciar.

En la tabla 14, se muestran los promedios de las diferencias acumuladas por todos los participantes en las diferentes dimensiones de la escala de CDMSE-SF, en este cuadro se pueden observar que las áreas donde ocurrieron los mayores incrementos fueron planificación, solución de problemas y selección de metas. Mientras que autoconocimiento presentó los aumentos más bajos. Y búsqueda de información fue el único que mostró una caída en sus valores.

Estos resultados muestran que las 4 áreas hacia las que se enfocó el diseño del taller mostraron un incremento en los valores de autoeficacia, sin embargo, también dejan en descubierto una laguna en el diseño del taller vocacional aplicado en esta investigación, y se trata de una falta de información en técnicas para la búsqueda y recolección de información sobre el entorno laboral y académico vocacional.

Tabla 13.

Magnitud de las Diferencias en las dimensiones de autoeficacia.

variable	planificación	autoconocimiento	búsqueda de información	solución de problemas	de selección de metas
Media de diferencias	1.688	1	-0.688	1.75	1.25

Otra debilidad que debe reconocerse es que el método de muestreo utilizado fue intencional, y de participación voluntaria estos criterios dificultaron controlar eficazmente el efecto de variables como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y el grado en el cual los participantes tuvieran concretada su elección vocacional.

El resultado es una muestra mayoritariamente femenina, y predominantemente de catorce años de edad, aun indecisa, con presencia de múltiples niveles socioeconómicos, pero sin representación proporcional ni balanceada. Se conoce que estas variables influyen sobre la madurez y adaptabilidad vocacional (Ahn, Dik y Hornback, 2017; Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Duffy, England, Douglass, Autin, Allan, 2017; Lent, Brown y Hackett, 2000)., por lo que no se puede descartar la posibilidad de que su interferencia juegue un papel en la magnitud de los aumentos y caídas observadas luego de la aplicación del taller.

Otra variable a considerar en la interpretación de los resultados, es la estructura del taller mismo y sus efectos sobre la posibilidad que los voluntarios tenían para participar durante el taller. 11% de los participantes señalaron que consideraban necesario el abrir un espacio para la participación de los más “tímidos” o “introvertidos” en desventaja frente a otros participantes más extrovertidos, finalmente 5,6% señaló el poco tiempo que cada actividad ofrece para compartir con el grupo. Esto creo una situación donde algunos participantes acaparaban la mayoría de las oportunidades para expresarse, mientras que otros participaban muy pocas veces o permanecieron callados.

Esta inhibición en las actividades y la escasa participación de algunos miembros puede haber impedido el establecimiento de rapport en el grupo, manteniendo un ambiente de desconfianza ante los demás, y poca integración grupal. Lo que incide en el grado de apoyo social que los participantes pueden llegar a sentir por parte del grupo y por ende la efectividad de la intervención (Duffy, England, Douglass, Autin, Allan, 2017; Hirschi, 2009; Lent, Brown y Hackett, 2000).

Como Barclay y Stoltz (2016), y Savickas (2016) señalan, los efectos de la Entrevista de Construcción de Carrera serán temporales e inconsecuentes si estos no se ven reforzados por apoyo social de amigos, familiares o de profesionales del asesoramiento vocacional. Sin una percepción de apoyo, a pesar de estar en presencia de otras personas, el voluntario pudiera sentirse aislado o desconectado. El escaso tiempo planificado para la participación podría haber tenido un efecto

negativo en la integración o confianza dentro del grupo de voluntarios, lo que se traduciría en que algunos participantes no verían ningún efecto positivo producto de haber participado en el taller.

Otra hipótesis para explicar los casos de baja o nula participación radica en la duración del taller. Al tratarse de un taller de una única sesión, los participantes tendrán una única oportunidad para establecer Rapport exitosamente con un grupo de personas con quienes no necesariamente tendrían relación previa, pero con quienes tendrían que interactuar en el futuro al estudiar en la misma unidad educativa. Sin un adecuado establecimiento del Rapport, los participantes podrían haberse sentido inhibidos a compartir información personal por miedo a ser humillados.

Una tercera posible explicación se puede encontrar en la estructura de personalidad de algunos de los voluntarios. Individuos con personalidad extrovertida tienden a mostrar mayores valores de madurez vocacional de manera natural (Taylor, 1982; Hirschi, 2009; Wolfe y Betz, 2004), mientras que la participación en un taller donde se pide compartir información personal con otros puede haber sido emocionalmente agotador para los participantes más introvertidos.

Los efectos de la combinación de insuficiente tiempo programado para la participación de todos los voluntarios, los efectos de que no se trate de un grupo de desconocidos sino de compañeros de clase, y las tendencias de personalidad no fueron medidos o controlados en esta investigación, lo que hace imposible afirmar que sus efectos no sean significativos para la interpretación de los resultados del presente estudio. Haciéndose necesaria la implementación de estudios futuros que consideren estas variables y sus efectos.

VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Conclusiones

La principal conclusión a la que se llega es que los efectos de la aplicación de un taller vocacional, en una muestra de estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fé y Alegría, Colegio Monterrey en el municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas pudieron ser observados exitosamente. Completándose así el objetivo general de esta investigación

Los resultados observados sugieren que al participar de las actividades del taller vocacional los participantes pudieron reflexionar, de manera estructurada, sobre aquello a lo que le desean dedicar sus vidas laborales, tras lo cual se sintieron más confiados en su capacidad para elegir aquella profesión que mejor responda sus metas de vida.

Las conclusiones que pueden derivarse de estos revelan algunas limitaciones en la presente investigación. En primer lugar, se debe reconocer que el diseño del taller aplicado durante esta investigación da prioridad a actividades que promueven el autoconocimiento y la selección de metas a largo plazo. A expensas de presentar técnicas y estrategias para la recolección de información vocacional y de aproximación vivencial a los oficios. Este foco podría estar reflejando en la caída de los valores de la autoeficacia para la búsqueda de información vocacional. Sin embargo, dado que no se trata de diferencias significativas, no se puede afirmar que los valores bajos al final del taller no sean producto del azar.

Algunas conductas pre-vocacionales que podrían haberse mencionado en el programa como formas de recoger información vocacional habrían sido: Aproximarse y entrevistarse con profesionales y estudiantes del área, realizar voluntariado en alguna institución de interés, y el acompañar a profesionales en su día a día laboral, no solo viéndolos trabajar sino también participando en el ejercicio de la profesión de manera temporal, todas estas estrategias de búsqueda de información que de ser promovidas tendrían impactos directamente positivos sobre la adaptabilidad y madurez vocacional de los participantes (Super y Kidd, 1979; Savickas y Porfeli, 2012). Sin embargo, fueron omitidos por la presente investigación, y en los resultados, fue la única subescala de la CDMSE-SF donde se observaron caídas en los valores registrados.

La CDMSE-SF también registró que, inicialmente, los participantes sentían poca de confianza en sus habilidades para afrontar exitosamente la frustración en su formación profesional o las dificultades propias de un cambio vocacional, pero para el final del programa, los valores mostraron los mayores aumentos de todas las sub-dimensiones de autoeficacia vocacional.

La Entrevista de Construcción de Carrera, en la que está basada esta investigación está construida sobre el concepto de la adaptabilidad vocacional. Según el cual se espera que los cambios de oficio y laborales sean no solo inevitables sino frecuentes en la vida laboral de las personas. (Savickas, 1997; Savickas, 2015) el presentar a los participantes con una propuesta donde la carrera profesional es solo una de muchas herramientas para alcanzar y lograr algún objetivo mayor, podría aligerar la ansiedad ante la idea de elegir una carrera insatisfactoria. Permitiendo que los jóvenes se sientan más confiados en su capacidad para afrontar exitosamente la posibilidad de un cambio vocacional.

Siguiendo la misma línea de ideas, el invitar a los jóvenes a aproximarse a otros individuos como fuentes de información vocacional puede permitirles acceso a potenciales modelos a seguir que hayan atravesado por cambios en su elección vocacional. Ofreciéndoles así recursos para afrontar la insatisfacción con la opción seleccionada y los procesos para cambiar de vocación.

Pasando ahora a la estructura del programa y los efectos que esta tuvo en su aplicación, se pudo observar un deseo por participar superior al esperado en el diseño de las actividades, lo que llevo en algunos casos a intervenciones prolongadas que consumían más tiempo del programado. Esta necesidad por más tiempo para intervenir se hizo manifiesta en algunas observaciones y sugerencias que los participantes compartieron durante la fase de cierre donde se pedía extender el tiempo de intervenciones o reducir el número de participantes.

Esta última sugerencia revela que el programa evaluado en esta investigación no parece funcionar como una intervención Formativa. Pues al reducir el número de participantes y trabajar en rangos de entre 6 y 12 participantes por sesión se estaría en presencia de un grupo pequeño y un programa de carácter terapéutico (Mahler, 1971). Es necesario señalar que una modificación de esta naturaleza reduce la eficacia en el uso del tiempo del facilitador o asesor. Sin embargo, la meta del presente estudio de atender entre 12 y 18 individuos por sesión puede que haya sido muy ambiciosa y por tanto irrealista.

También existe la alternativa de dividir el taller en múltiples sesiones. Esta posible intervención se beneficiaría de permitir múltiples encuentros entre los participantes. Lo que permitirá múltiples oportunidades para el establecimiento del Rapport, y periodos de tiempo más largos para el trabajo con contenidos adicionales sin que estos tengan que verse afectados por variables como el agotamiento que se experimentaron en la aplicación del taller en sesión única.

Otra posible estructura es la de extraer del taller las actividades y dinámicas de integración de la información. Y sustituirlas con sesiones individuales entre los participantes y asesores psicológicos, quienes se reunirían una o dos veces en los días posteriores al taller vocacional para integrar la información recogida en las actividades exploratorias en una auténtica narrativa vital. Si bien esto resulta en un aumento de la duración del programa, la magnitud de este aumento depende de la proporción entre el número de asesores psicológicos y participantes.

Otra ventaja de intervenciones más largas en el tiempo es que permitirían evaluar los efectos de la intervención tanto en corto como en mediano plazo, algo que no se vio contemplado en los objetivos de la presente investigación pero que igualmente representa valiosa información en el desarrollo de programas de intervención vocacional eficaces.

Pero esta modificación no está libre de riesgos, específicamente una modificación de esta naturaleza se expone al fenómeno de la muerte experimental, donde los participantes no necesariamente estarán presentes para todos los días de actividades. Además, al igual que el trabajo con grupos pequeños, el trabajar con un grupo durante varias sesiones a lo largo de varios días hace necesaria una mayor cantidad de tiempo para prestar el servicio a los participantes.

Finalmente, se debe hacer mención a las variables no controladas durante la presente investigación. Una de las cuales es la disposición y actitud positiva a establecer múltiples vínculos sociales que suele vincularse con los estilos de personalidad extrovertidos. Si bien existen evidencias de que aquellos individuos con estos rasgos de personalidad reportan mayores niveles de autoeficacia y madurez vocacional en general (Hirschi, 2009; Taylor, 1982; Wolfe y Betz, 2004) esta no fue una variable considerada para la selección de la muestra de participantes en el taller.

Sería posible considerar que estos rasgos de personalidad no solo tengan un efecto en la seguridad que los individuos reportan o sienten en su capacidad para

realizar una elección vocacional satisfactoria. También podría estar mediando en la efectividad de la intervención realizada en esta investigación.

En este orden de ideas se reconoce también la influencia que el nivel socio económico sobre la imagen del yo futuro como trabajador como una fuente de expresión personal en lugar de primordialmente una obligación para la subsistencia (Galles y Lenz, 2013; Ibarra, 2004). Siendo lo más común que los jóvenes se visualice e identifiquen con alguna carrera dentro de su imaginario familiar y social. Lo que, en niveles socioeconómicos bajos, puede verse limitado a profesiones y ocupaciones técnicas o de baja habilidad debido a la escasez de información (Super y Kidd, 1979).

Existe evidencia que sugiere que en los niveles socioeconómicos más bajos existe poca conciencia sobre, y escaso acceso a información verídica y actualizada sobre diferentes ocupaciones, sus actividades y requisitos y las oportunidades de formación y ejercicio necesarias en un proceso de toma de decisión vocacional satisfactorio (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Duffy, England, Douglass, Autin, Allan, 2017; Lent, Brown y Hackett, 2000; Super y Kidd, 1979).

Ninguna de estas variables fue controlada durante el proceso de selección de la muestra, en tanto la población de estudiantes es un grupo pre existente y la participación en el programa era de carácter voluntario. Los posibles efectos que los rasgos de personalidad o el nivel socioeconómico pudieran estar teniendo sobre los resultados no resultan observables en la presente investigación, por lo que no puede afirmarse que sean insignificantes.

A pesar de estas limitaciones, los resultados observados son claros, los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Fé y Alegría, Colegio Monterrey en el municipio Baruta del Área Metropolitana de Caracas, al ser invitados a reflexionar sobre aquello a lo que le desean dedicar sus vidas laborales, y al facilitarles una estructura con pasos concretos para llevar a cabo esta reflexión, reportaron sentirse más seguros de sus capacidades y habilidades para elegir satisfactoriamente aquella profesión que mejor responda a sus vocaciones.

En el corto plazo, la conducta de los participantes se ajusta a los resultados observados por Reid, Bimrose y Brown (2016), así como por Sadat y Shafiabady, (2017). Y si su comportamiento, a mediano y largo plazo, continúa ajustándose a los resultados reportados por Guan, et al (2013), y Maree (2015) puede esperarse que esta elevada percepción de autoeficacia sirva de catalizador para que se involucren

en un proceso de experimentación pre-vocacional de las profesiones, oficios y carreras por las que se interesen y en las que sientan mayor probabilidad de alcanzar la satisfacción y realización personal.

7.2. Recomendaciones

1. Futuras investigaciones podrían incluir información sobre estas técnicas de recolección de información vocacional para permitir a los estudiantes de bachillerato aprovechar el tiempo de su 4to y 5to año para aproximarse a las profesiones y ambientes por los que sienta interés. Entre estas conductas pre vocacionales que se pueden promover están la investigación documental, el entrevistarse con personas que practiquen alguna profesión por la que estén interesados, el acompañar a profesionales durante su día de trabajo, y el prestar voluntariado en alguna institución u organización social.
2. Futuras investigaciones pueden enfocarse en cómo fomentar específicamente la autoeficacia en áreas específicas, como la búsqueda de información o afrontamiento de dificultades. Una posible intervención podría ser la introducción de modelos a seguir que hayan afrontado y superado con éxito la frustración académica y profesional de una profesión que resulta decepcionante o muy exigente, así como historias de semejantes quienes relaten los pasos que siguieron durante procesos de cambios vocacionales y sirvan de cimientos para fomentar el desarrollo de una imagen del yo futuro como trabajador capaz de afrontar adversidades (Galles y Lenz, 2013; Ibarra, 2004; Super y Kidd, 1979).
3. Una propuesta proporcionada para incrementar la satisfacción de los participantes radica en asegurarse de que todos los individuos puedan participar. Esta meta puede alcanzarse mediante la reestructuración del taller para ofrecer periodos de intervención más largos a los participantes.

Estas estructuras incluyen, pero no están limitadas a:

- Trabajar con grupos más pequeños que puedan hacer un mejor aprovechamiento del tiempo programado para intervenir.
- Agregar a las labores de los facilitadores el incluir aquellos participantes que menos intervengan y que se les dificulte hablar en público. Por ejemplo mediante el uso de preguntas dirigidas hacia ellos o

implementando técnicas alternativas como el empleo de collage, dibujos, mapas mentales, dramatizaciones etc.

- Reestructurar el programa de forma tal que las actividades de exploración se realicen en un taller, y la integración se realice aparte, en sesiones individuales entre cada participante y un asesor psicológico y orientador. Cada participante tendría una hora de atención individualizada luego de haber participado del taller.
4. Se propone para futuras investigaciones la realización de intervenciones vocacionales en grupos donde la variable “nivel socioeconómico” esté controlada en el proceso de selección de la muestra. Se requiere la aplicación de nuevos instrumentos para observar las variables, especialmente un nuevo instrumento para medir el Nivel Socio-Economico, ya que la Adaptación de la Escala Graffar (Méndez Castellano, 1982) ha perdido Vigencia por los procesos económicos y socio-políticos por los que ha atravesado y continua atravesando el país Venezolano.
 5. Se reconoce le necesidad por una escala de nivel socioeconómico actualizada y adecuada al contexto venezolano que permita estimar los índices socioeconómicos actuales de la población y que se consideren elementos como las separaciones familiares producidas por las migraciones, los hacinamientos, el racionamiento y mal funcionamiento generalizado de servicios básicos como electricidad, agua potable, combustible, telefonía e internet, dificultad con el transporte público, accesos a bienes y servicios básicos, inflación entre otros.
 6. Realizar un estudio exploratorio que permita conocer bajo el contexto actual, como es percibida la formación universitaria y profesional por parte de los jóvenes y de sus representantes.

REFERENCIAS

- Ahn, J., Dik, B. y Hornback, R. (2017). The Experience of Career Change Driven by a Sense of Calling: An Interpretative Phenomenological Analysis Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 102 (1), 48-62.
- Altuve, J. (2014). *Autoeficacia en la toma de Decisión Vocacional en Estudiantes de Bachillerato de Caracas*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Amundson, N., Borgen, W., Laquinta, M., Butterfield, L. y Koert, E. (2010). Career decisions from the decider's perspective. *The Career Development Quarterly*, 58 (1), 336-351.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Vol 84 (2), 191-215.
- Barclay, S. y Stoltz, K. (2016). The Life Design Group: a Case Study Vignette in Group Career Construction Counseling. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 53(1), 78-89.
- Betz, N. y Luzzo, D. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (4), 413-428.
- Betz, N. y Klein, K. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, 4 (3) 385-298.
- Betz, N. Klein, K. y Taylor, M. (1996) Evaluation of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*. Vol 4 (1), pp. 47-57.
- Betz, N., Hammond, M. y Multon, K. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13 (2), 131-149.
- Bolívar, B. (2014). Factores y etapas del proceso de formación y orientación vocacional y profesional. *Revista Publicando*, 1 (1), 72-85.
- Brown, D. & Associates (2002). *Career Choice and Development*. New York, Estados Unidos. Jossey-Bass.

- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. y Douglass, R. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131.
- Cabrera, A. y Escalona, J. (1988). *Efectos de un programa de toma de decisiones en la madurez vocacional de alumnos del segundo año del ciclo diversificado*. Trabajo de grado de Licenciatura. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Campbell, R. y Cellini, J. (1981). A Diagnostic Taxonomy of Adult Career Problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19 (2), 175-190.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago de Chile. Editorial LOM.
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J., (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Revista Scielo*, 40, 95-128.
- Carter, H. (1940). The Development of Vocational Attitudes. *Journal of Consulting Psychology*. Vol 4(5), 185-191.
- Castellano, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*, 11 (39), 691-698.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (2012). *Técnicas Participativas para la Educación Popular: Ilustradas*. Chile.
- Crites, J. (1974). *Career maturity inventory: Administration & use manual*. Monterrey. CTB/McGraw-Hill.
- Davila, G. (2013). Deserción Universitaria, Una Aproximación Sociológica al Proceso de Toma de Decisiones de los Estudiantes. *Sociedad Hoy*. Vol 24, 83-106.
- Dik, B. y Duffy, R. (2007). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37 (3), 424-450.
- Duffy, R., England, J., Autin, K., Douglass, R. y Allan, B. (2017). Subjective social status, work volition, and career adaptability: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 1-10.
- Fernández-Ballesteros, R (1995). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, 21-47.
- Figueredo, M. (2016). *Toma de Decisión en la Elección Vocacional de los Estudiantes*. Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

- Fink, A. (1993). *Evaluation fundamentals : Guiding health programs, research, and policy*. Newbury Park, Estados Unidos: Edit Sage Publications.
- Freeman, V., Lenz, J. y Reardon, R. (2017). Career Course Impact on College Student's Career Decision and Affective States. *Vistas Online*.
- Fuentes, M. (2010). La Orientación Profesional para Elegir Fundamentalmente una Ocupación: Propuesta Alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol 27(2), 237-246.
- Galles, J. y Lenz, J. (2013). Relationship among career thoughts, Vocational identity and Calling: implications for practice. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 240-248.
- Gaudron, J. (2011). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale—short form among French university students. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 420-430.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.
- Guan, Y., Zhuang, M., Cai, Z., Ding, Y., Wang, Y., Huang, Z. y Lai, X. (2017). Modeling dynamics in career construction: Reciprocal relationship between future work self and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 21-31.
- Guevara, M. (1995). *Gerencia de servicios psicológicos: Una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Ed). México: Edit. McGraw-Hill.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (2),145-155.
- Hutman, H. Lichtenberg, J. Goodyear, R. Overland, E. Tracey, T. (2016). Counselling Psychology's Genotypic and Phenotypic Features Across National Boundaries. *Counselling Psychology Quarterly*. Vol (29 (2) 225-233.
- Ibarra, H. (2004). *Career Transition and Change*. Insead Faculty & Research, Working paper series, 97. Recuperado el 17 de enero de 2018, de: https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/inseadwp2004/2004-97.pdf.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: Edit. McGraw Hill Interamericana.
- Lent, R. Brown, S. Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47 (1), 36-49.
- León, T., Rodríguez, R., Ortega, V. y González, I. (2006). La orientación vocacional y la modificación del criterio de pre elección de carrera técnica en alumnos de nivel medio superior del cbta n° 1, en el norte de México. *Enducere*, 10 (32), 1-76.
- Mahler, C. A. (1971). Group Counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 49(8), 601–608.
- Maree, K. (2016). Career Construction Counseling with Mid-Career Black Man. *The Career Development Quarterly*. Vol 64 (1), pp. 20-34.
- Martínez, E. Ochoa, A. (2013). Análisis de la primera y segunda aspiración ocupación en la adolescencia: reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela en la orientación educativa. *INTERACÇÕES*. Vol 9 (26), pp. 261-288.
- Méndez-Castellano, H. (1982). Método Graffar modificado para Venezuela: Manual de procedimientos del área de familia. Caracas, Venezuela: Fundacredesa.
- Millan, A. y D'Aubeterre, M. (2012). Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-GS en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista de Psicología*, 30 (1), 103-128.
- Noguera, C. (1984). *Clasificación de las investigaciones en psicología*. Caracas: Servicio de Publicaciones, Escuela de Psicología, UCV.
- Nyamwange, J. (2016). Influence of Student's Interest on Career Choice Amon First Year University Students in Public and Private Universities in Kisii Country, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7 (4), 96-102.
- Nye, C., Su, R., Rounds, J. y Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-152.
- Obregón, F. (2002). *Guía de estudio de Gerencia de Servicios Psicológicos*. Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología , Universidad Central de Venezuela.
- Phillips, S. y Blustein, D. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63–73.

- Pinzón, B. y Prieto, L. (2003). Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10 (2), 518-540.
- Prasad, J., Showler, M., Ryan, A., Schmitt, N. y Nye, C. (2017). When belief proceeds being: How attitudes and motivation before matriculation lead to fit and academic performance. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 27-42.
- Reh fuss, M., Del Corso, J., Galvin, K. y Wykes, S. (2011). Impact of the Career Style Interview on Individuals With Career Concerns. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 405-419.
- Reid, H. Bimrose, J. Brown, A. (2016). Prompting Reflection and Learning in Career Construction. *Journal of Vocational Behaviour*. Vol 97, pp. 51-59.
- Rivas, F. (1995). Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional. Madrid, España: Síntesis.
- Rivera, L. (2013). Análisis Psicopedagógico del Servicio de Orientación Vocacional de un Colegio Privado de la Provincia de San José. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 14(3), 1-32.
- Rodríguez, A. y Ochoa, M. (2012). *Relación entre el proceso de orientación vocacional implementado en las instituciones de educación media del departamento del Cesar y en la deserción estudiantil en la Universidad Popular del César*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Magdalena, Colombia.
- Ryan, C. (2014). Factors Influencing Adolescent Career Choice with Particular Emphasis on the Role of Personality. *In Conference proceeding. The future of education*. (p 414).
- Savickas, M y Crite, J. (2011). *Career Maturity Inventory – Counseling Form C*. Ohio, USA: Northeastern Ohio Universities.
- Savickas, M. (1994). Measuring Career Development: Current Status and Future Directions. *The Career Development Quarterly*, 43 (1), 54-62.
- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: an Integrative Construct for Life Span, Life Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M. (2010). Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of counseling & development*, 90 (1), 13-19.
- Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. En R. Lent, y S. Brown, (Eds). *Career development and Counseling: Putting Theory and*

- Research to Work* (2ed) 147-183. Nueva Jersey, Estados Unidos. Editorial John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2015). *Life design Counseling Manual*. Recuperado de internet el día 5 de abril de 2018. De: https://www.wc.k12.wi.us/cms_files/resources/savickas%20life%20design%20manual.pdf
- Savickas, M. (2016). Reflection and Reflexivity during Life-Design Interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*. Vol 97, pp. 84-89.
- Savickas, M. Porfeli, E. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 355-374.
- Savickas, M. Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability and Measurement Equivalence Across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661-673.
- Schertzer, B. Stone, S.(1972). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. (3ra ed.) México DF: Editorial Trillas..
- Smart, R. y Peterson, C. (1997). Super's Career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*, Vol 51, 358-374.
- Somoza, F. (2012). *Proyecto de Vida en Jóvenes de Distrito Capital*. Tesis no Publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Super, D. (1980). A Life Span, Life Space approach to Career Development. *Journal of vocational Behaviour*, 16 (3), 282-298.
- Super, D. y Kidd, J. (1979). Vocational Maturity in Adulthood: Toward Turning a Model into a Measure. *Journal of Vocational Behaviour*. 14, 225-270.
- Tauranga, P. (2013). Defining Counselling Psychology: What do all the Words Mean. *New Zealand Journal of Psychology*, 42 (3), 27-34.
- Taylor, B. (2007). *The impact that career Guidance Counselling has on the level of career indecision in the career-making process of late adolescents in Cape Town*. Manuscrito no publicado, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica..
- Taylor, K y Pompa, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecisión. *Journal of Vocational Behavior*, 37 (1), 17-31.

- Taylor, K. (1982). An investigation of vocational indecisi3n in college students: correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), 318-329.
- Taylor, K. y Betz, N. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior*, 22 (1), 63-81.
- Uko, E. y Ayuk, A. (2013). Templates that determines the choice of course selection in university: a case study of university of Calabar. *Journal of emerging trends in educational research and policy studies*, 4 (2), 246-251.
- Universidad de Buenos Aires. (2011). *Censo de estudiantes 2011. Resultados finales. Sistema de informaci3n permanente*. Argentina: Autor. Recuperado el 21 de enero de 2018, de: <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>
- Vivas, G. (2015). *Factores causales del cambio de Carrera en estudiantes universitarios que al volver a elegir optaron por licenciatura en pedagogía en la Universidad abierta interamericana*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Whiston, S., Li, Y., Goodrich, N. y Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: a meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184.
- Wolfe, J. y Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision – making self – efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 363-369.

ANEXOS

ANEXO 1

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL SOBRE LA AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE TERCER AÑO BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO MONTERREY.

FORMULACIÓN GENERAL DEL PLAN

Objetivo general:

Que los participantes logren mejorar su proceso de toma de decisiones con respecto a su proceso de elección vocacional.

Objetivos específicos:

1. Que los participantes se conozcan entre sí, generen un espacio de confianza grupal para compartir sus experiencias durante el taller
2. Que los participantes se involucren activamente en las diferentes actividades del taller y que las mismas tengan un impacto en:
 - Su autoconocimiento
 - Su autoestima
 - Su confianza en sí mismos
 - En su guion cultural
3. Que los participantes logren integrar el producto de todas las actividades y construyan su historia vocacional
4. Que los participantes identifiquen tres posibles opciones de carrera

Objetivo general del taller: Que los participantes logren mejorar su proceso de toma de decisiones con respecto a su proceso de elección vocacional.	
1. Presentación	Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Saludo de Bienvenida al grupo. • Objetivos de la sesión.
	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitador y Participantes • Tiempo: 5 minutos.
	Objetivos: Que los participantes logren conocer el objetivo del programa y de la sesión.
	Evaluación Que todos los participantes, muestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír o conductas verbales como “sí”, “entiendo” “no tengo dudas”
2. Aplicación del pre-test.	Contenido Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional (forma corta) Inventario de Madurez Vocacional- (forma corta).
	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y Participantes. • Materiales: Lápices o bolígrafos, sobre, Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional. Desarrollada por Bezt, Klein y Taylor (1996). Traducida al español y validada por Altuve (2014). Inventario de Madurez Vocacional-Forma C de asesoramiento. Diseñado por Savickas y Crite. Traducido al español y validado por Altuve (2014). • Tiempo: 20 minutos.
	Objetivos Obtener una medida que permita establecer una línea base del taller en relación a la autoeficacia de los participantes.
	Evaluación Que todos los participantes contesten el cuestionario completamente.
3. Bola de Tenis	Contenido a) Presentación. b) Confianza entre los participantes.
	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Una pelota de papel o un objeto de tamaño similar
	Objetivos a) Conocer el nombre de los participantes. b) Generar un espacio de confianza entre los participantes.
	Evaluación a) Que todos los participantes logren indicar su nombre b) Que todos los participantes logren indicar sus pasatiempos, actividades que les agrada y actividades que les disgusta.

4. Dinámica de integración: Abanico de Estimas.	Contenido	Confianza en el grupo.
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: facilitadores y participantes • Materiales: Lápices y hojas de papel • Tiempo: 20 minutos.
	Objetivos	Que los participantes logren crear un espacio de confianza con el grupo.
	Evaluación	a) Que todos los participantes reciban comentarios positivos de sus compañeros b) Que al menos el 25% comparta su experiencia en la actividad.
5. Construcción de carrera: Modelos a seguir.	Contenido	Evaluación de personajes, reales y ficticios, que sean admirados por los participantes, discusión de aquello(a)s a quienes los participantes admiran, y las similitudes vs diferencias entre personaje y participante
	Recursos	Humanos: facilitadores y participantes. Materiales: papel y lápiz para tomar notas. Tiempo: 30 minutos.
	Objetivos	Identificar adjetivos que describan la construcción y concepción del sí mismo de los participantes. Como se ve reflejada en sus ídolos y modelos a seguir
	Evaluación	a) Que todos los participantes logren mencionar sus héroes de la infancia b) Que al menos el 25% de los participantes mencione en que se asemejan o diferencia a dichos personajes.
6. Construcción de carrera: Intereses.	Contenido	Exploración de aquellas actividades y materiales mediáticos (revistas, páginas web, series de televisión, etc a las que los participantes disfruten
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Papel y lápiz para tomar notas. • Tiempo: 30 minutos.
	Objetivos	Identificar el tipo de ambientes y personas que le resultan interesantes a los participantes.
	Evaluación	a) Que al menos el 25% de los participantes logre mencionar o compartir brevemente actividades que son de su interés
Descanso - refrigerio (tiempo 10 minutos).		
7. Un Hombre de Principios.	Contenido	Calentamiento
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Sillas para sentarse Tiempo: 10 minutos

	Objetivos	Recuperar los niveles de energía y activación de los participantes luego del descanso.
	Evaluación	a) Que todos los participantes demuestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír. b) Que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como “fue divertido” o “Me gusto la actividad.
8. Construcción de carrera: Historia favorita.	Contenido	Exploración de la historia favorita de los participantes, y la identificación de su trama.
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Papel y lápiz para tomar notas. • Tiempo: 30 minutos
	Objetivos	Comprender la historia o guion cultural que los participantes podrían estar utilizando para visualizar su futuro profesional.
	Evaluación	a) Que todos los participantes logren nombrar su historia favorita. b) Que al menos el 25% de los participantes comparta la “trama” de su historia favorita
9. Construcción de carrera: Temprana infancia.	Contenido	Historias personales de los participantes sobre sus recuerdos más antiguos
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Papel y lápiz para tomar notas. • Tiempo: 30 minutos.
	Objetivos	Conocer el auto concepto de los participantes en la medida que este se vea reflejado en la recolección de experiencias pasadas.
	Evaluación	Que el 25% los participantes logren compartir brevemente sus recuerdos de la infancia
10. Construcción de carrera: Frase favorita.	Contenido	Exploración y construcción de una frase favorita, característica para cada participante
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Materiales: Papel y lápiz para tomar notas. • Tiempo: 30 minutos.
	Objetivos	Conocer los consejos que los participantes se dan a sí mismos.
	Evaluación	Que el 50% los participantes logren compartir brevemente su frase favorita o su lema personal
Receso de Almuerzo 60 minutos		
11. Jirafas y Elefantes.	Contenido	Calentamiento
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y participantes. • Tiempo: 10 minutos.

	Objetivos	Recuperar los niveles de energía y activación de los participantes luego del descanso.
	Evaluación	a) Que todos los participantes demuestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír b) Que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como “fue divertido” o “Me gusto la actividad”
12. Foro: Constructores de carreras.	Contenido	Historias de personajes reales que han experimentado la entrevista de construcción de carrera, descripción de sus situaciones y discusión de sus decisiones.
	Recursos	Humanos: Facilitador y participantes. Materiales: Historias y perfiles vocacionales contenidos en el anexo 2. Tiempo: 20 Minutos.
	Objetivos	Presentar a los participantes historias de casos que sirvan de modelaje para la integración de la información explorada durante la sesión.
	Evaluación	Que al menos el 75% de los participantes muestre durante el foro conductas no verbales como asentir con la cabeza y/o sonreír y conductas verbales como “entiendo” “no tengo dudas”
13. Construcción de Carrera, La Clave del Exito	Contenido	Historias construidas por los participantes a partir de la información explorada en las actividades anteriores.
	Recursos	Humanos: Participantes y facilitadores. Materiales: notas tomadas por los participantes durante la sesión Tiempo: 50 minutos
	Objetivos	que los participantes puedan utilizar las oraciones incompletas presentadas para integrar la información trabajada durante la sesión.
	Evaluación	Que al menos el 25% de los participantes compartan con el grupo sus oraciones completadas.
Refrigerio/descanso 10 minutos		
14. Aplicación del post-test	Contenido	Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional (forma corta) Inventario de Madurez Vocacional- (forma corta)
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y Participantes. • Materiales: Lápices o bolígrafos, sobre, Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional. Desarrollada por Bezt, Klein y Taylor (1996). Traducida al español y validada por Altuve(2014). Inventario de Madurez Vocacional-Forma C de asesoramiento. Diseñado por Savickas y Crite. Traducido al español y validado por Altuve (2014). • Tiempo: 20 minutos.
	Objetivos	Obtener una medida que permita establecer, al compararla con la línea base, si se produjeron cambios existen cambios significativos en los participantes luego de la participación del taller

	Evaluación	Que todos los participantes contenten el cuestionario completamente.
15. Aplicación de la escala apreciativa	Contenido	Valoración del taller y de los facilitadores por parte de los participantes
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Facilitadores y Participantes. • Materiales: Lápices o bolígrafos, sobre, Escala apreciativa • Tiempo: 10 minutos.
	Objetivos	Obtener una medida apreciativa por parte de los participantes sobre el taller y el manejo de la sesión por parte de los facilitadores.
	Evaluación	Que todos los participantes contesten el cuestionario completamente.
16. Plasmando en el papel	Contenido	Expresión de la Emocionalidad
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Participantes y facilitadores. • Materiales: Hojas de papel, colores y marcadores. • Tiempo: 20 minutos
	Objetivos	Que los participantes empleando el dibujo logren plasmar como se visualizan en su futuro profesional basándose en las actividades realizadas durante el taller.
	Evaluación	Que todos los participantes logren realizar un dibujo y lo compartan con el resto del grupo.
17. Compartiendo mi experiencia en sesión	Contenido	Feedback y cierre
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Participantes y facilitadores. • Materiales: Dibujos de los participantes. • Tiempo: 20 minutos.
	Objetivos	Que los participantes pueden compartir su experiencia en la sesión y pueda dar su feedback
	Evaluación	Que todos los participantes logren expresar su Feedback de la sesión y como se sintieron en la misma

ANEXO 2

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ASESORAMIENTO VOCACIONAL SOBRE LA AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE 3ºER AÑO BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA FÉ Y ALEGRÍA COLEGIO MONTERREY.

MANUAL EL FACILITADOR

Actividad 1. Presentación.

- **Nombre:** Presentación.
- **Origen:** Educativo.
- **Objetivos:** Que los participantes logren conocer el objetivo del programa y de la sesión
- **Instrucciones para el facilitador:** Los facilitadores deben colocarse en un espacio visible para todos los participantes, a continuación el Facilitador 1 debe saludar y presentarse al grupo, expone brevemente el contenido a tratar en la sesión, su importancia y objetivos de la misma.
- **Instrucciones para los participantes:** El facilitador 1 recibirá a los participantes diciendo: ¡Buenos días! ¿Cómo se encuentran? Sean bienvenidos al taller vocacional. En el día de hoy, mi compañero (señalar y mencionar nombre facilitador 2) y yo (mencionar nombre de facilitador 1) seremos sus facilitadores y los estaremos acompañando en esta sesión, en la que estaremos abordando el proceso de toma de decisiones vocacional, para ellos realizaremos diversas actividades que les permitan conocerse mejor a sí mismos y a sus intereses, y facilitar su proceso de toma de decisión. Por favor les pedimos que estén atentos a las indicaciones que les serán proporcionadas a lo largo del taller.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Tiempo:** 5 minutos
- **Momento de aplicación:** Fase de Inicio
- **Riesgo de la actividad:** No tiene
- **Procesamiento:** ¿Poseen alguna duda?

Actividad 2 Aplicación del pre-test.

- **Nombre:** Aplicación del pre-test.
- **Origen:** instrumento tomado de Altuve (2014) *Autoeficacia en la toma de Decisión Vocacional en Estudiantes de Bachillerato de Caracas*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Venezuela
- **Objetivos:** Obtener una medida que permita establecer una línea base del taller, en relación a la autoeficacia de los participantes.
- **Instrucciones del facilitador:** Tenga a mano suficientes copias del protocolo de aplicación de la prueba, una para cada participante y pídale que tomen algún bolígrafo o lápiz para responder el instrumento.

Si bien la aplicación tiene una duración máxima de 20 minutos, la forma corta de este instrumento no debería requerir tanto tiempo para responderse completamente, por lo que los facilitadores deben estar atentos al momento en que todos los participantes hayan terminado de llenar sus protocolos para recogerlos y proseguir a la siguiente actividad, indistintamente de si se han cumplido o no los 20 minutos asignados a esta actividad. Posteriormente se procede a colocar los instrumentos en un sobre y se prosigue con la siguiente actividad.

- **Instrucciones del participante:** Vamos a iniciar las actividades del taller de hoy respondiendo una corta encuesta.

Voy a pedirles a todos que tomen un lápiz o un bolígrafo y que no volteen la hoja que les estoy entregando hasta que se los indique, cuando terminen vuelvan a voltear la hoja y díganos que terminaron, recogeremos las hojas cuando todos terminen y pasaremos a la siguiente actividad.”

“Antes de comenzar queremos recordarles que esto no es un examen, estas preguntas no tienen respuestas correctas o incorrectas, así que por favor sean sinceros, nadie excepto nosotros podrá ver sus respuestas”.

[Cuando todos tengan una copia del protocolo] “pueden comenzar”.

Recursos:

- **Humanos:** Facilitadores y Participantes
- **Materiales:** Lápices o bolígrafos, sobre, Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional. Desarrollada por Bezt, Klein y Taylor (1996). Traducida al español y validada por Altuve (2014). Inventario de Madurez Vocacional-Forma C de asesoramiento. Diseñado por Savickas y Crite. Traducido al español y validado por Altuve (2014).
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Momento de aplicación:** Inicio, previo a las actividades de desarrollo.
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes se nieguen a contestar los instrumentos, que los participantes posean limitaciones visuales y no tengan

consigo lentes correctores, que los participantes no contesten los instrumentos completos.

- **Procesamiento:** No aplica

Actividad 3 Bola de Tenis

- **Nombre:** Bola de Tenis
- **Origen:** Tomado de Alves, J. P., & de Barros Correia, G. W. (2004). *O corpo nos grupos: experiências em análise bioenergética*. Libertas.
- **Objetivos:** a) Conocer el nombre de los participantes. b) Generar un espacio de confianza entre los participantes.
- **Instrucciones para el facilitador:** Tome una pelota de papel u otro objeto de tamaño similar y comience suministrando las instrucciones presentándose modelando usted mismo, indicando para ello su nombre, pasatiempos, las cosas que les gusta hacer y las cosas que no les gusta hacer. Luego de presentarse, lance la pelota a otro participante hasta que todos logren presentarse.
- **Instrucciones para los participantes:** Ahora que hemos terminado con las encuestas, Vamos a continuar presentándonos cada uno de nosotros; para ello vamos a lanzar esta pelota de papel (se le muestra al grupo) y quien la atrape dirá su nombre, pasatiempos, una actividad que le gusta y una que no le guste. Al terminar, pasaremos la pelota a otro compañero que aún no se ha presentado y así sucesivamente, hasta que todos nos logremos presentarnos.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** Una pelota de papel o un objeto de tamaño similar
 - **Tiempo:** 20 minutos
- **Momento de aplicación:** Fase de Inicio
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes comiencen a jugar con la pelota con fines diferentes a los destinados en esta actividad.
- **Procesamiento:** No tiene.

Actividad 4 Abanico de Estimaciones.

- **Nombre:** Abanico de Estimaciones.
- **Origen:** Tomado de “10 dinámicas de confianza para Niños, Adolescentes y Adultos.” Por Alejandra Muñoz Martínez, recuperado de internet el día 12 de mayo de 2018, de: <https://www.lifeder.com/dinamicas-confianza/>
- **Objetivos:** Que los participantes logren crear un espacio de confianza con su grupo.
- **Instrucciones para el facilitador:** Tras finalizar la dinámica de presentación (Bola de Tenis), prepare los materiales para la próxima dinámica (lápices y hojas de papel), despeje un área lo bastante grande del salón donde todos puedan sentarse en el suelo y formar un círculo, o forme un círculo de pupitres, si la situación lo permite.

Indique a los participantes en qué consiste esta dinámica y al pasar al procesamiento, determine el número de intervenciones en función de cuánto tiempo (20 minutos máximo) queda disponible para la realización de esta actividad.

- **Instrucciones para el participante:** ¡Muy bien! Ahora realizaremos una actividad diferente. Por favor cada uno tome un lápiz y una hoja y a continuación formen un gran círculo en el suelo. ¿Todos tienen lápiz y papel? De acuerdo, ahora van a colocar su nombre en la parte superior de la hoja. ¿Listo? A continuación van a pasar su papel a la persona que tienen a su derecha y recibirán el papel del compañero ubicado a su izquierda. ¿Listo? Ahora van a fijarse en el nombre de la persona y escribirán en la hoja del compañero algo que crean que tienen en común con su compañero y luego doblarán la hoja para que no se lea lo que escribieron antes de pasarlo de nuevo a su compañero de la derecha y así sucesivamente hasta que todos recuperen su propio papel. ¿Ya todos tienen su propia hoja? ¡Muy bien! Lean lo que escribieron cada uno de sus compañeros y si lo desean pueden compartir lo que les escribieron.

- **Recursos:**

- **Humanos:** Facilitadores y Participantes
- **Materiales:** Lápices y hojas de papel tamaño carta
- **Tiempo:** 20 minutos
- **Momento de aplicación:** Inicio. Luego de la presentación.
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes se reusen a participar en la actividad, que los participantes escriban comentarios peyorativos en la hoja de otros compañeros.
- **Procesamiento:** Los participantes que voluntariamente lo deseen, y en un número que dependerá del tiempo disponible, podrán compartir con el grupo brevemente su apreciación de la actividad y cómo se han sentido al leer los comentarios de sus compañeros.

Actividad 5. Construcción de carrera: modelos a seguir.

- **Nombre:** Construcción de carrera: modelos a seguir.
- **Origen:** Dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).
- **Objetivos:** Identificar adjetivos que describan la construcción y concepción del sí mismo de los participantes como se ve reflejada en sus ídolos y modelos a seguir.
- **Instrucciones del facilitador:** El facilitador realiza una serie de preguntas sobre los personajes que fueron admirados por los participantes durante su infancia. Y luego de ofrecer un ejemplo que sirva de modelaje para las respuestas, se procede a permitir que los participantes compartan con el grupo sus respuestas.

Si bien las preguntas buscar héroes en la infancia, si los participantes no pueden mencionar 3 héroes se les permitirá elegir héroes de periodos más recientes.

*Si durante la descripción de los modelos a seguir los participantes producen descriptivos concretos y limitados a la apariencia física de los personajes, el facilitador debe intervenir, fomentando descripciones que hablen de los componentes psicológicos de los personajes, algo que podrá hacer mediante el modelaje.

- **Instrucciones del participante:** Vamos a iniciar la exploración de hoy con la siguiente pregunta. ¿A quiénes admiraban en su infancia?

[En caso de que los participantes tengan dudas sobre qué tan temprano en su infancia deben buscar, se les sugerirá el periodo entre los 3 y los 6 años]

¿Quiénes eran sus héroes y heroínas? Por favor piensen en 3 personajes, reales o ficticios, pueden ser de videojuegos, que conocieran en persona o no, y que no sean sus padres.

¿Cómo se veían? ¿Cómo era su personalidad? Si quieren también pueden dibujarlos, lo importante es que compartan con el grupo quiénes eran los héroes de su infancia y que admiraban de ellos.

- **Momento de aplicación:** Desarrollo.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** papel y lápiz para tomar notas.
 - **Tiempo:** 30 minutos.
- **Riesgos:** Que los participantes se cohiban o no deseen compartir quiénes son sus ídolos o héroes.

- **Procesamiento:** ¿Qué tienen ustedes en común con sus héroes? ¿En qué se diferencian a sus héroes? ¿Qué tienen en común todos sus héroes? Y ¿Qué los diferencia entre sí?

Actividad 6. Construcción de carrera: intereses.

- **Nombre:** Construcción de carrera: intereses.
- **Origen:** Dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).
- **Objetivos:** Identificar el tipo de ambientes y personas que le resultan interesantes a los participantes.
- **Instrucciones para el facilitador:** Los facilitadores realizan preguntas para explorar los ambientes en los cuales los participantes suelen buscar pasar su tiempo, de manera real o vicaria. Para lograr esto se realizan preguntas sobre las revistas que los participantes leen, las series de televisión o internet que ven, páginas web que frecuentan. Y tras presentar un ejemplo que sirva de modelaje para el tipo de respuestas que se buscan se procede a dar la oportunidad para que los participantes compartan con el grupo sus respuestas.
- **Instrucciones para los participantes:** Para continuar con nuestra exploración, vamos a hacer algo diferente, vamos a explorar las cosas que nos interesan. Y para esto, vamos a pedirles que por favor piensen en las revistas que leen, o leían, las series que actualmente ven por televisión o por internet, y las páginas web que más visitan.

Todas esas cosas en las que pensaron son como platos de comida, están hechos a partir de la combinación de varios ingredientes específicos que determinan su sabor, y todos sabemos que no hay nada que le guste comer a todo el mundo así que diferentes sabores atraen a diferentes personas.

¿Cuáles son estos ingredientes? Les vamos a mencionar dos aquí, los ambientes y los personajes, primero están los ambientes, los escenarios si se quiere, las series de policía utilizan las calles de una ciudad, mientras que las series sobre doctores y enfermedades muestran lo que pasa en los hospitales, las revistas sobre deportes nos llevan a gimnasios y los documentales sobre peces nos llevan bajo la superficie del mar, quizás en las costas australianas. Como pueden ver todo lo que vemos y todo sobre lo que leemos ocurre en alguna clase de ambiente y este es el primer ingrediente.

Luego están los personajes, ¿qué clase de personas están en las series que vemos? ¿quienes escriben los artículos que leemos, sobre qué hablan? ¿Quiénes van al hospital de nuestra serie favorita o qué clase de crímenes resuelven los detectives? En otras palabras ¿Cómo son las personas que trabajan en los ambientes que nos llaman la atención? ¿Á qué se dedican? ¿Qué hacen?

Ahora les toca a ustedes contarnos qué revistas, series o páginas web les gusta ver, y cuáles son los ambientes y personajes que encuentran ahí.

- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** Papel y lápiz para tomar notas.
 - **Tiempo:** 30 minutos.

- **Momento de aplicación:** Desarrollo.
- **Riesgos:** Que los participantes se cohíban o no deseen compartir cuáles son páginas web, revistas o series favoritas
- **Procesamiento:** Expliquen con sus propias palabras ¿Qué los trae de estas cosas? ¿Qué encuentran interesante en cada una? ¿Por qué les gustan esas y no otras?

Descanso - refrigerio (tiempo 10 minutos).

Actividad 7. Un Hombre de Principios.

- **Nombre:** Un Hombre de Principios.
- **Origen:** Técnicas participativas para la educación pupilar: ilustradas. (CIDE, 2012).
- **Objetivos:** Recuperar los niveles de energía y activación de los participantes luego del descanso.
- **Instrucciones del facilitador:** Pida a los participantes que se sienten en un círculo, el facilitador se coloca en el centro e inicia el juego narrando una historia cualquiera, pero a la que le faltan palabras. Estas palabras deben ser proporcionadas por los participantes que estén en el círculo u todas deben empezar por la misma letra.

Cuando alguien se equivoque o se quede sin responder por mucho tiempo pasa al centro y deberá empezar una nueva historia.

- **Instrucciones del participante:** El facilitador dice: por favor vamos a colocarnos todos en círculo. Una vez que todos estén en posición para esta actividad, indicar lo siguiente: “Les voy a contar una historia sobre mi tío. A mi tío le gustan las cosas que empiecen por la letra (elija una letra cualquiera). Durante mi historia habrá momentos en que los voy a señalar y ustedes deberán decirme una palabra que tenga sentido para la historia y además comience por esa letra. ¿Comprendieron en que consiste la actividad?” Solicite a alguien del grupo que parafrasee las instrucciones. Continuar indicando lo siguiente: “Ahora vamos a tener una ronda de práctica y luego vamos a la de verdad”.
- **Recursos:**

- Humanos: Facilitadores y participantes.
 - Materiales: Sillas para sentarse
 - Tiempo: 10 minutos.
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes se rehúsen a participar.
 - **Momento de aplicación:** Al regresar del primer descanso. Fase de desarrollo
 - **Procesamiento:** No aplica.

Actividad 8. Construcción de carrera: Historia favorita.

- **Nombre:** Construcción de carrera: Historia favorita.
- **Origen:** Dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).
- **Objetivos:** Comprender la historia o guión cultural que los participantes podrían estar utilizando para visualizar su futuro profesional.
- **Instrucciones del facilitador:** Se realizan preguntas sobre la actual historia favorita de los participantes, y sobre la trama de esta historia. Luego de presentar un ejemplo que sirva de modelaje, se les da a los participantes la oportunidad de compartir con el grupo sus respuestas.
- **Instrucciones del participante:** Piensen y escriban ahora su historia favorita, no la de su infancia sino la que actualmente más les gusta. Puede ser un libro o una película, ¿pueden contarnos su historia favorita con sus propias palabras?
- **Momento de aplicación:** Desarrollo.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** Papel y lápiz para tomar notas.
 - **Tiempo:** 30 minutos.
- **Riesgos:** Que los participantes se cohiban o no deseen compartir sus historias favoritas.
- **Procesamiento:** ¿Cómo se relaciona esta historia con mi proceso vocacional?

Actividad 9. Construcción de carrera: temprana infancia.

- **Nombre:** Construcción de carrera: Temprana infancia.
- **Origen:** Dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).
- **Objetivos:** Conocer el auto concepto de los participantes en la medida que este se vea reflejado en la recolección de experiencias pasadas.
- **Instrucciones del facilitador:** Se realizarán preguntas sobre los primeros recuerdos de los participantes en un intento por obtener una comprensión de su forma personal de visualizar e interactuar con el mundo. Tras un ejemplo de modelaje se invita a los participantes a compartir sus respuestas con el grupo.
- **Instrucciones del participante:** ¿Cuáles son sus recuerdos más importantes de cuando eran pequeños? Para la siguiente actividad les vamos a pedir que escriban historias cortas sobre cosas que les ocurrieron a ustedes cuando tenían entre 3 y 6 años. Es importante que sean historias de momentos particulares, no de cosas que hacían todos los días.

Cuando terminen de escribir cada historia, escriban también el nombre de una emoción con la que identifiquen o asocien ese recuerdo, por ejemplo, un recuerdo feliz, o uno triste, o quizás uno donde sintieron mucha rabia, lo importante es que cada historia esté vinculada con una emoción, se pueden repetir la emociones en las dos historias.

Y para finalizar, cada historia deberá tener un título, como si fuera una noticia en un periódico. Y este titular debe tener un verbo. Luego compartirán al menos una de esas historias con el resto del grupo.

- **Momento de aplicación:** Desarrollo.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** Papel y lápiz para tomar notas.
 - **Tiempo:** 30 minutos.
- **Riesgos:** Que los participantes se cohiban o no deseen compartir cuáles son sus memorias más antiguas.
- **Procesamiento:** ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Quisieran compartir algo más antes de continuar?

Actividad 10. Construcción de carrera: Frase favorita.

- **Nombre:** Construcción de carrera: Frase favorita.

- **Origen:** Dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).
- **Objetivo:** Conocer los consejos que los participantes se dan a sí mismos.
- **Instrucciones del facilitador:** Se realizarán preguntas sobre las frases que los participantes se repiten a sí mismos o con las que se identifiquen, Se asume que esta frase contiene un consejo que el participante se está dando a sí mismo para afrontar alguna problemática que le resulte significativa en el momento, pero si la frase ofrecida por los participantes no resulta aparentemente relacionada con la toma de decisión vocacional, los facilitadores podrán pedir una segunda frase.

- **Instrucciones del participante:** Pienses ahora en cuál es su frase favorita, una frase que se digan a sí mismos con frecuencia, quizás sea algo que escucharon en televisión o quizás es una frase que vieron en un poster o en la calcomanía de un carro también puede ser algo que escucharon decir a alguien. Pero en líneas generales, si se pudieran tatuar una frase en el brazo, de forma tal que la pudieran ver todos los días de su vida, ¿qué frase sería?
Es importante que esta frase no sea una frase que digan sus padres

- **Recursos:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Materiales:** Papel y lápiz para tomar notas.
 - **Tiempo:** 30 minutos.
- **Momento de aplicación:** Desarrollo.
- **Riesgos:** Que los participantes se cohiban o no deseen compartir sus frases favoritas.
- **Procesamiento:** Si asumimos que estas frases son consejos que se están dando a ustedes mismos ¿Qué mensajes se están dando?

Receso de Almuerzo 60 minutos

Actividad 11. Jirafas y Elefantes.

- **Nombre:** Jirafas y Elefantes.

- **Origen:** Técnicas participativas para la educación pupilar: ilustradas. (CIDE, 2012).

- **Objetivos:** Recuperar los niveles de energía y activación de los participantes luego del descanso.
- **Instrucciones del facilitador:** Todos los participantes forman un círculo, quedando uno en el centro. El que se coloca en el centro señala a otro en el grupo diciéndole “jirafa” o “elefante”.
- **Instrucciones del participante:** Un facilitador dice: todos por favor hagan un círculo a mi alrededor. Ahora que hemos tenido nuestro almuerzo, vamos a tener una actividad para activarnos y luchar contra el cansancio del medio día, se llama “jirafas y elefantes” y consiste en lo siguiente.

Uno de ustedes se va a colocar aquí en el centro y desde aquí va a señalar a otro participante, cuando lo haga le dirá “jirafa” o le dirá “elefante”, Si dice jirafa, el seleccionado deberá levantar sus brazos y juntar sus manos mientras sus compañeros a ambos lados se agachan y lo agarran por las rodillas. Si dice “elefante”, el señalado utiliza sus brazos para simular una trompa, mientras sus compañeros, a ambos lados, simulan las orejas. Quien este distraído o no cumpla la instrucción, para al centro y quien estaba en el centro sale del juego.

Ahora vamos a tener una ronda de práctica y luego iniciamos con la dinámica propiamente.

- **Materiales:**
 - **Humanos:** Facilitadores y participantes.
 - **Tiempo:** 10 minutos.
- **Riesgo:** que los participantes no deseen integrarse a la actividad.
- **Momento de aplicación:** Al regresar del descanso del almuerzo.
- **Procesamiento:** No tiene.

Actividad 12. Foro: constructores de carreras.

- **Nombre:** Foro: constructores de carreras.
- **Origen:** Creación propia.
- **Objetivo:** Presentar historias de casos que sirvan de modelaje para la integración de la información explorada durante la sesión.
- **Instrucciones del facilitador:** Los facilitadores presentaran* con la ayuda de una presentación de Power Point historias y ejemplos de casos que sirvan de ejemplo y modelaje, donde los participantes podrán observar cómo integrar la información personal que han explorado a una narrativa vocacional que pueda servirles para identificar un objetivo que alcanzar

Las historias a mostrar se toman de estudios de casos proporcionados por Savickas (2015), y Vilhjálmsdóttir y Tulinius (2016), en los que se ejemplifica

cómo se puede dar significado a la información recolectada en las actividades anteriores.

- **Instrucciones del participante:**

Ahora con toda la información que ya sabemos acerca de nuestros personajes de la infancia, nuestros recuerdos, intereses, las películas, cuentos/ libros y frases favoritas vamos a construir una historia. Para ello les leeremos unas historias que nos servirán como ejemplos. ¿De acuerdo? ¿entienden la actividad? ¿Alguien puede repetir las instrucciones?

Pongan atención mientras les mostramos ahora algunos ejemplos (Ver Anexo 2 para ver las historias).

- **Momento de aplicación:** Fase final del Desarrollo

- **Recursos:**

- **Humanos:** Facilitador y participantes.
- **Materiales:** Historias y perfiles vocacionales contenidos en el anexo 2.
- **Tiempo:** 20 Minutos.

- **Riesgos:** Que los participantes no presten atención o saboteen la presentación.

- **Procesamiento:** No aplica

Actividad 13. Construcción de carrera: la clave del éxito.

- **Nombre:** Construcción de carrera: la clave del éxito.

- **Origen:** dinámica inspirada en la entrevista de construcción de carrera de Savickas (2015).

- **Objetivos:** que los participantes puedan utilizar las oraciones incompletas presentadas para integrar la información trabajada durante la sesión.

- **Instrucciones del facilitador:** Una vez concluida la actividad anterior, es el turno de los participantes de construir sus propias narrativas.

Se hará entrega de hojas de papel y lápices a los participantes para que puedan escribir sus historias en base al modelaje de la actividad anterior, pero utilizando su información personal.

Luego de que los participantes hayan completado de escribir sus narrativas, se les pedirá a los participantes que voluntariamente compartan con el grupo su historia y estas serán recolectadas por los facilitadores para ser archivadas.

****en caso de que algún participante pregunte sobre la estructura de las historias, el facilitador podrá darle el siguiente esquema:**

Primero el participante se describe a sí mismo utilizando las características de sus modelos a seguir, es decir aquello que tienen en común con sí mismo.

Luego describe cómo se siente cuando se enfrenta a un cambio en su vida, y esta sensación debe ser seleccionada de las emociones que mostro en sus recuerdos de la temprana infancia.

Para luego señalar cuál es su actitud ante los cambios al señalar una vez más a sus modelos a seguir.

El siguiente punto consiste en que el participante pase a describir el tipo de persona con quien desea trabajar, aquellos a quienes quisiera prestarles servicio, así como los lugares donde quisiera trabajar y el tipo de problemas que quisiera resolver, los cuales deberán reflejar los intereses del participante como se expresaron en las actividades anteriores.

Y para finalizar el participante se ubica a sí mismo en algún punto de la trama de su historia favorita. Así como darse un consejo en la forma de su frase favorita

- **Instrucciones del participante:** ahora saben cómo hacerlo, luego de haber visto el ejemplo anterior vamos a continuar escribiendo nuestras propias historias.

A continuación, les haremos entrega de una hoja de papel con un lápiz, en donde les vamos a pedir que escriban una historia similar a la que acabamos de ver, pero a partir de sus propias vivencias.

¿Queda claro? ¿Alguien puede decirme como es el orden de estas historias?

- **Momento de aplicación:** Fase final del desarrollo
- **Recursos:**
 - **Humanos:** participantes y facilitadores.
 - **Materiales:** notas tomadas por los participantes durante la sesión
 - **Tiempo:** 50 minutos.
- **Riesgos:** Que los participantes no deseen completar las frases o compartir sus respuestas con el grupo.

- **Procesamiento:** ¿Qué elementos recurrentes pueden observarse en tu retrato? ¿Cómo estos se ven reflejados en tus planes para el futuro?

Refrigerio/descanso 10 minutos

Actividad 14 Aplicación del post-test

- **Nombre:** Aplicación del post-test.
- **Origen:** instrumento tomado de Altuve, (2014) *Autoeficacia en la toma de Decisión Vocacional en Estudiantes de Bachillerato de Caracas*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Venezuela
- **Objetivos:** Obtener una medida que permita establecer, al compararla con la línea base, si se produjeron cambios existen cambios significativos en los participantes luego de la participación del taller.
- **Instrucciones del facilitador:** Tenga a mano suficientes copias del protocolo de aplicación de la prueba, una para cada participante y pídale que tomen algún bolígrafo o lápiz para responder el instrumento.

Recuerde que la aplicación está pautada para 20 minutos pero los instrumentos pueden responderse en lapso mucho menor. Debe estar atento a recoger los instrumentos de los participantes que hayan terminado

- **Instrucciones del participante:** Muy bien estamos llegando al final del taller, en este momento vamos a volver a contestar las encuestas que respondieron al principio ¿Lo recuerdan?

Bien. Voy a pedirles a todos que tomen un lápiz o un bolígrafo y que no volteen la hoja que les estoy entregando hasta que se los indique, cuando terminen vuelvan a voltear la hoja y díganos que terminaron. Recogeremos las hojas cuando todos terminen y pasaremos a la siguiente actividad.”

Cuando todos tengan una copia del protocolo, diga: “pueden comenzar”.

Recursos:

- **Humanos:** Facilitadores y Participantes
- **Materiales:** Lápices o bolígrafos, sobre, Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional. Desarrollada por Bezt, Klein y Taylor (1996). Traducida al español y validada por Altuve (2014). Inventario de Madurez Vocacional-Forma C de asesoramiento. Diseñado por Savickas y Crite. Traducido al español y validado por Altuve (2014).
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Momento de aplicación:** Cierre, previo a la actividad final.
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes se nieguen a contestar los instrumentos, que los participantes posean limitaciones visuales y no tengan consigo lentes correctores, que los participantes no contesten los instrumentos completos.

- **Procesamiento:** No aplica

Actividad 15 Aplicación de la escala apreciativa

- **Nombre:** Aplicación de la escala apreciativa
- **Origen:** Propio
- **Objetivos:** Determinar el grado de apreciación de los participantes con respecto al taller y a los facilitadores.
- **Instrucciones del facilitador:** Inmediatamente posterior a la aplicación del post test, proporcione el mismo número de escalas apreciativas sobre el taller y los facilitadores. Indique a los participantes que deben proceder a llenar una escala evaluativa sobre el taller y que la misma es anónima,.
- **Instrucciones del participante:** A continuación les proporcionaremos una pequeña escala, la misma va a permitir conocer cuál es su valoración del taller y de los facilitadores. Esta encuesta es completamente anónima y sus sugerencias serán provechosas para realizar futuros ajustes.

[Cuando todos tengan una copia del protocolo] “pueden comenzar”.

Recursos:

- **Humanos:** Facilitadores y Participantes
- **Materiales:** Lápices o bolígrafos, sobre, Escala apreciativa
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Momento de aplicación:** Cierre, previo a la actividad final.
- **Riesgo de la actividad:** Que los participantes se nieguen a contestar los instrumentos, que los participantes posean limitaciones visuales y no tengan consigo lentes correctores, que los participantes no contesten los instrumentos completos.
- **Procesamiento:** No aplica

Actividad 16. Plasmando en el papel

- **Nombre:** Plasmando en el papel
- **Origen:** Creación propia
- **Objetivos:** Qué los participantes, empleando el dibujo logren plasmar cómo se visualizan en su futuro profesional basándose en las actividades realizadas durante el taller.

- **Instrucciones del facilitador:** Proporcione a cada uno de los participantes una hoja de papel y suficientes colores y/o marcadores para que los participantes puedan dibujar
- **Instrucciones del participante:** Muy bien ya estamos llegando a la etapa final del día de hoy, para ir cerrando les vamos a dar una hoja de papel y varios colores y marcadores. Ustedes van a tratar de hacer en esa hoja de papel un dibujo que represente cómo se ven en el futuro luego de haber compartido todo lo que hicimos el día de hoy. Realicen el dibujo como ustedes quieran ¿alguna duda?
- **Materiales:**
 - **Humanos:** Participantes y facilitadores.
 - **Materiales:** Hojas de papel, colores y marcadores.
 - **Tiempo:** 20 minutos.
- **Riesgo:** Que los participantes se nieguen a dibujar
- **Momento de aplicación:** Cierre.
- **Procesamiento:** No tiene.

Actividad 17. Compartiendo mi experiencia en sesión

- **Nombre:** Compartiendo mi experiencia en sesión
- **Origen:** Creación propia
- **Objetivos:** Que los participantes pueden compartir su experiencia en la sesión y pueda dar su feedback.
- **Instrucciones del facilitador:** Luego de que los participantes tengan finalizado sus dibujos, se motiva a cada uno de los participantes a que muestre su dibujo al grupo, explique su dibujo, diga cómo se sintió en la sesión y que mencione qué aspectos fueron de su agrado y cuáles no.
- **Instrucciones para los participantes:** Hemos llegado al final de este taller para la toma de decisiones vocacionales, muchas gracias a todos y felicitaciones por haber llegado hasta el final. Ahora por favor cada uno de ustedes va a mostrar su dibujo al grupo y van a explicar cómo se sintieron durante el taller, ¿qué les gustó, y qué nos les gustó?
- **Materiales:**
 - **Humanos:** Participantes y facilitadores.
 - **Materiales:** Dibujos de los participantes.

- **Tiempo:** 30 minutos.

- **Riesgo:** Que los participantes se nieguen a compartir su dibujo y su opinión de la sesión con el grupo
- **Momento de aplicación:** Cierre
- **Procesamiento:** No tiene.

ANEXO 3

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN LA TOMA DE DECISIÓN

Edad: _____; Sexo _____; Año escolar _____

¿Cómo te encuentras con relación a tu elección de carrera?

Indeciso _____; Tentativamente decidido _____; Decidido _____

A continuación se te presenta una serie de enunciados referidos a una serie de Actividades relacionadas a la elección de carrera. Lee cuidadosamente cada afirmación que se te presenta indicando cuanta seguridad tienes de que podrías cumplir estas Actividades señalando tu respuesta de acuerdo a las siguientes opciones.

Ninguna Confianza	Muy poca Confianza	Confianza Moderada	Mucha Confianza	Absoluta Confianza
1	2	3	4	5

Ejemplo: Cuánta confianza tienes de podrías...
Asistir a talleres donde te ayuden a elegir una carrera.

Si tu respuesta es “**Moderada Confianza**”, debes marcar con una **X** en el espacio de la **opción 3** de su hoja de respuesta así:

	1	2	3	4	5
Asistir a talleres donde te ayuden a elegir una carrera.			X		

CUANTA CONFIANZA TIENES EN TI MISMO PARA PODER:

Enunciados	1	2	3	4	5
Utilizar la internet para encontrar información sobre profesiones que te interesen.					
Elegir de una lista de carreras universitaria, aquella que más te interese.					
Hacer un plan de tus metas para los próximos cinco años.					
Determinar los pasos a seguir si llegaras a tener alguna dificultad en la carrera que elijas estudiar.					
Conocer de manera precisa tus habilidades para elegir una carrera.					

Enunciados	1	2	3	4	5
Elegir de una lista de profesiones, aquella que te gustaría ejercer.					
Determinar los pasos a seguir para terminar con éxito la carrera que elijas estudiar.					
Estudiar con persistencia para lograr avanzar en la carrera que elijas estudiar aun cuando te sientas frustrado.					
Evaluar en cual área te desempeñarías laboralmente Mejor.					
Averiguar las oportunidades de empleo para una ocupación que te interese en los próximos años.					
Escoger una carrera que se adapte a tu estilo de vida.					
Hacer una buena síntesis curricular.					
Cambiar de carrera si no te gustará la primera opción que selecciones.					
Identificar lo que valoras más en una empleo.					
Averiguar el promedio anual de lo que ganan las personas en una profesión que te interese.					
Estudiar una carrera y no preocuparte si fue la adecuada para ti.					
Cambiar de trabajo si no te sintieras satisfecho con esté.					
Imaginar lo que estás dispuesto o no a sacrificar para lograr las metas de tu carrera.					
Hablar con una persona que este empleada en una profesión que te interese.					
Elegir una carrera que se adapte a tus intereses.					
Identificar trabajadores, empresas e instituciones que se adapten a tus oportunidades profesionales.					
Saber el estilo de vida que te gustaría tener cuando ejerzas tu profesión.					
Encontrar información sobre las ofertas de estudios en diversas instituciones universitarias.					
Desempeñarte con éxito en el proceso de entrevista Laboral.					
Elegir otra alternativa razonable de carrera sino puedes inscribirte en la que tienes mayor interés.					

ANEXO 4.

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL FORMA C DE ASESORAMIENTO

Edad _____; Genero _____; Grado: _____

A continuación se les presenta 24 afirmaciones sobre el tipo de trabajo u ocupación que probablemente hagas cuando termines el bachillerato. Lee cada afirmación y responde sinceramente. Si estás de acuerdo, marca con una "X" el espacio que dice "De acuerdo" y si no lo estas marca el espacio que dice "Desacuerdo".

Afirmaciones	De acuerdo	Desacuerdo
1. No tiene sentido decidir acerca de un empleo cuando el futuro es incierto.		
2. Conozco muy poco acerca de los requisitos para un empleo		
3. Tengo tantos intereses que me es difícil escoger una sola ocupación.		
4. Elegir un trabajo es algo que haces por tu propia cuenta.		
5. No me veo muy preocupado por cual será mi trabajo a futuro.		
6. No sé qué hacer para involucrarme en la clase de trabajo que quiero hacer.		
7. Todo el mundo me dice cosas diferentes, por lo tanto, no se que trabajo escoger.		
8. Si tienes dudas de lo que quieres hacer, pídele consejos tus padres o amigos.		
9. Me aílo para pensar en el trabajo en que quiero entrar.		
10. Estoy teniendo dificultades para prepararme en el trabajo que quiero hacer.		
11. Sigo cambiando mi elección vocacional.		
12. Cuando se trata de elegir una carrera, pediré ayuda a otros.		
13. No me voy a preocupar por escoger una ocupación hasta que no termine el ciclo diversificado.		
14. No se que materias debería considerar para elegir una carrera		
15. A menudo sueño despierto con lo que quisiera ser, pero todavía no he escogido un tipo definido de trabajo		

ANEXO 5

ESCALA GRAFFAR DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

Edad _____ Genero _____

Marque con una "X" en el ítem que más se ajuste a la categoría solicitada. (Indique una sola respuesta por categoría)

1. Profesión del jefe de familia

1. Profesión universitaria, financistas, banqueros, empresarios comerciantes de alta productividad (oficiales de FAN (si tienen rango de educación superior)	
2. Profesión técnica superior, medianos comerciantes o productores	
3. Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores	
4. Obreros especializados o parte de trabajadores del sector informal de la economía (primaria completa)	
5. Obreros no especializados y parte de trabajadores de sector informal (sin Primaria incompleta).	

2. Nivel de instrucción de la madre

1. Enseñanza universitaria o su equivalente	
2. Enseñanza secundaria completa, técnica superior	
3. Enseñanza secundaria incompleta , técnica superior	
4. Enseñanza primaria, analfabeta con algún grado de instrucción primaria	
5. Analfabeta	

3. Principal fuente de ingreso familiar

1. Fortuna heredada o adquirida	
2. Ganancias, beneficios, honorarios profesionales	
3. Sueldo mensual.	
4. Salario semanal, por día de entrada de destajo	
5. Donaciones de origen privado o publico	

4. Tipo de vivienda de las familias encuestadas

1. Vivienda con óptimas condiciones sanitarias y ambiente de gran lujo (vivienda tipo I)	
2. Vivienda con óptimas condiciones sanitarias espaciadas y ambiente con lujos pero sin exceso (vivienda tipo II)	
3. Vivienda con buenas condiciones sanitarias espacios reducidos o no, sin lujo (Vivienda tipo III)	
4. Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y deficiencia en algunas condiciones sanitarias (vivienda tipo IV).	
5. Rancho o vivienda con condiciones sanitarias inadecuadas, hacinamiento y/o promiscuidad (vivienda tipo V).	

ANEXO 6

FORMATO DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS Y DE TIEMPO REQUERIDO PARA CADA ACTIVIDAD REALIZADA EN EL PROGRAMA (PARA EL OBSERVADOR)

A continuación se presenta un cuadro resumen que contiene el nombre de cada actividad planificada para el programa. Su tarea consiste:

Medir el tiempo de cada una de las actividades y anotarlo en el espacio denominado tiempo requerido.

Verificar el grado en que los objetivos fueron cumplidos, para ello procederá a observar en cada actividad de acuerdo a los objetivos previamente planteados el número de participantes que manifiesta respuestas conductuales esperadas y anotarlas en el recuadro “número de participantes”

Agradecemos enormemente su participación en este proyecto, ya que nos permitirá contar con un testigo objetivo para el registro de las actividades.

Actividad	Tiempo estimado	Tiempo requerido	Evaluación de los objetivos	Tipo de respuesta	Número de participantes
1. Presentación	5 minutos		Que todos los participantes, muestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír o conductas verbales como “sí”, “entiendo” “no tengo dudas”	Verbal	
				No Verbal	
2. Aplicación del pre-test.	20 minutos.		Que todos los participantes contesten el cuestionario completamente.		
3. Bola de Tenis	20 minutos		Que todos los participantes...	Indiquen su	
				Indiquen al	
				Mencionen 2	
				Mencionen 2 actividades que les disguste	
4. Dinámica de integración Abanico de Estimas	20 minutos		Que todos los participantes reciban comentarios positivos de sus compañeros		
			Que al menos el 25% de los participantes comparta su experiencia en la actividad		
5. Construcción	30		a) Que todos los participantes logren mencionar sus héroes de la infancia		

de carrera: modelos a seguir.	minutos		b) Que al menos el 25% de los participantes mencione en que se asemejan o diferencian a dichos personajes.	
6. Construcción de carrera: intereses.	30 minutos		Que al menos el 25% de los participantes logre mencionar o compartir brevemente actividades que son de su interés	
Descanso - refrigerio (tiempo 10 minutos).				
Actividad	Tiempo estimado	Tiempo requerido	Evaluación de los objetivos	Tipo de respuesta
7. Un Hombre de Principios.	10 Minutos		Que todos los participantes demuestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír	
			Que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como "Fue divertido" o "Me gusto la actividad.	
8. Construcción de carrera: historia favorita.	30 minutos		Que todos los participantes logren	
			Que al menos el 25% de los participantes comparta la "trama" de su historia favorita	
9. Construcción de carrera: temprana infancia.	30 minutos		Que el 25% los participantes logren compartir brevemente sus recuerdos de la infancia	
10. Construcción de carrera: frase favorita	30 minutos		Que el 50% los participantes logren compartir brevemente su frase favorita o su lema personal	
Receso de Almuerzo, 60 minutos				
Actividad	Tiempo estimado	Tiempo requerido	Evaluación de los objetivos	Tipo de respuesta
11. Jirafas y Elefantes.	10 Minutos		Que todos los participantes demuestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír	
			Que al menos el 50% de los participantes demuestren conductas verbales como "fue divertido" o "Me gusto la actividad.	
12. Foro: constructores de carreras.	20 minutos		Que todos los participantes, muestren conductas no verbales como asentir con la cabeza, sonreír o conductas verbales como "sí", "entiendo" "no tengo dudas"	Verbal
				No Verbal

13. Construcción de Carrera, La Clave del Éxito	50 minutos		Que al menos el 25% de los participantes compartan con el grupo sus oraciones completadas.	
14. Aplicación del post-test	20 minutos		a) Que todos los participantes contesten el cuestionario completamente.	
15. Aplicación de la escala apreciativa	10 minutos		a) Que todos los participantes contesten la escala completamente.	
16. Plasmando en el papel	20 minutos		Que todos los participantes logren realizar un dibujo y lo compartan con el resto del grupo.	
17. Compartiendo mi experiencia en sesión	20 minutos		Que todos los participantes logren expresar su Feedback de la sesión y como se sintieron en la misma	

ANEXO 7

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS FACILITADORES POR PARTE DEL OBSERVADOR

Nombre del Facilitador: _____

Fecha de sesión: _____

Nombre del Observador (a): _____

A continuación se presentan un conjunto de criterios con respecto a la evaluación del taller, por favor marque con una "X" en el recuadro SI, si considera que el criterio fue cumpliendo y marque en el recuadro NO en caso contrario.

Aspectos a Evaluar	Si	No
Ambientación del aula		
Formulación de Objetivos en la sesión		
Actividad rompe hielo/ de inicio		
Los facilitadores demuestran dominio de las técnicas		
Su lenguaje es claro y preciso		
Hacen buen uso del espacio físico		
Las técnicas guardan relación entre si		
Las técnicas son acordes a los objetivos de la sesión		
Las técnicas están centradas en el proceso grupal		
Las técnicas son suficientes para el logro de los objetivos de la sesión		
Las técnicas están centradas en el proceso grupal		
Da instrucciones claras y precisas y revisa su adecuado entendimiento por parte del grupo		
Modela la actividad y/o da ejemplos		
Focaliza con preguntas precisas y claves		
Acompasa (sintoniza verbal y no verbalmente)		
Acompasa (sintoniza verbal y no verbalmente)		
Refleja sentimientos		
Refleja experiencias		
Retroalimenta (uso del feed back)		
Clarifica		
Confronta		
Apoya		
Cierra los procesos individuales		
Cierra la actividad		
Usa preguntas precisas para evaluar el objetivo de la sesión		
Resume, concluye		
Realiza cierre afectivo		
Hace buen uso del tiempo		
Deja espacio para recibir feed back de su actuación y de la		

sesión (oral y escrito)		
Evaluación (puntaje total)		

Escala de evaluación

Excelente: 23 – 28 .Muy Bien: 19 – 22. Bien: 15-18. Regular: 11 – 14. Insuficiente: 0-10.

Tomado de Corrales (s/f) y adaptado por Obregón -2007

ANEXO 8

ESCALA VALORATIVA DEL TALLER

A continuación, se presentan una serie de enunciados diseñados para evaluar la sesión. Agradecemos tu sinceridad en las respuestas recordando que esta encuesta es anónima y que la información obtenida será utilizada exclusivamente para mejorar nuestro desempeño en futuras actividades. A continuación vas a marcar con una "X" en el recuadro de tu preferencia. Considera el uno (1) como la medida mínima, negativa y el cuatro (4) como la medida máxima, positiva.

	Enunciado	Escala			
		1	2	3	4
a)	Comprendí los objetivos de la sesión que fueron planteados al inicio.				
b)	Las actividades de calentamiento me ayudaron a activarme y estar atento a las actividades que se realizarían posteriormente.				
c)	Entendí las instrucciones impartidas por los facilitadores en las diferentes actividades.				
d)	Los ejercicios, actividades y juegos empleados me permitieron identificar y expresar mis emociones.				
e)	Se hizo un buen uso del tiempo en las actividades desarrolladas.				
f)	La sesión ha sido útil para mí.				
g)	Puedo aplicar lo aprendido en mi vida cotidiana.				

Si consideras que hay aspectos a mejorar de la sesión o de los facilitadores, por favor escríbelos a continuación:

Si considera que hay aspectos positivos, por favor escríbelos a continuación:

¡MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER ESTE CUESTIONARIO!

ANEXO 9

FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTO

A continuación, se presentan una serie de criterios de evaluación para la validación del programa del trabajo especial de grado titulado “**Efectos de un Programa de Asesoramiento Vocacional Sobre la Autoeficacia Vocacional en una muestra de estudiantes de 3°er Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Fé y Alegría Colegio Monterrey**” Realizado por los estudiantes: Da Silva, Carlos y Ojeda, Jorge.

A continuación se le presentará un recuadro como el siguiente

Criterio	S I	N O	Recomendaciones o sugerencias
Las actividades planteadas en el programa son acordes a la edad y el grado de instrucción de los participantes			

Se le agradece revisar cada uno de los criterios y marcar con una equis (X) en la casilla SI, de estar de acuerdo con la premisa si la misma se cumple, o marcar en NO en caso contrario considere que la premisa no se cumpla. Adicionalmente le solicitamos que describa según sea el caso, alternativas u opciones que permitan mejorar dicho criterio en el recuadro “Recomendaciones o sugerencias”. De igual forma, Si considera que algún criterio no fue tomado en cuenta en este formato de validación, por favor le solicitamos describalo en el apartado final de “observaciones generales”. Agradecemos enormemente su consideración y recomendaciones.

Nombre del experto:	Profesión:		
Firma:	Fecha de la evaluación:		
Formato de Validación de Expertos			
Criterio	S I	N O	Recomendaciones o sugerencias
¿El título de la investigación se encuentra redactado de forma clara y responde al objetivo general planteado por los investigadores?			
¿El objetivo general de la investigación se encuentra redactado de forma clara?			
¿Los objetivos específicos se encuentran redactados de forma clara y responden al objetivo general?			
¿Las actividades propuestas son pertinentes y responden a los objetivos específicos planteados para esta investigación?			
¿Los indicadores empelados para evaluar cada uno de las actividades son adecuados?			

Observaciones generales:
