



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
ESCUELA DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLOGICO

AUTOEFICACIA EN LA TOMA DE DECISION VOCACIONAL EN  
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE CARACAS

**TUTOR**

CARMEN L. CUBILLOS

**AUTOR**

JOSÉ J. ALTUVE

CARACAS, ENERO DE 2014



**Universidad Central de Venezuela**

**Faculta de Humanidades y Educación**

**Escuela de Psicología**

**Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación**

**Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional en Estudiantes de Bachillerato de  
Caracas**

(Trabajo presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial para optar al  
título de Licenciado en Psicología)

**Tutora**

Carmen L. Cubillos

**Autor**

José J. Altuve

**Caracas, Enero de 2014**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la oportunidad de realizar y presentar esta investigación; a mis padres, hermanos, amigos y profesores por acompañarme y apoyarme durante estos cinco años de estudio. A la Universidad Central de Venezuela, la Escuela de Psicología, el Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación y a la Unidad de Información en psicología “Belarmino Lares” por recibirme en esta etapa de formación tan importante.

También debo dar gracias a la profesora Liliana Cubillos, quien tuvo la disponibilidad para tutorar este trabajo y evaluar el contenido de la escala de medición que se empleó para su desarrollo. A los especialistas Nancy Betz, de la Universidad de Ohio, en Estados Unidos, por proveer el manual de su Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional para ser traducida y validada en el país, de igual forma, a Marck Salvickas, de la Universidad de Ohio Norhteastern por enviar su escala de madurez vocacional: forma de adaptabilidad. A Nancy Castellon, por proveer artículos clásicos para el estudio.

Mención especial hago a los investigadores y especialistas Alex Jadidian (Universidad de Florida), Aysenur Buyukgoze (Universidad de Ondokus Mayis, Turquía), Brian Dik (Universidad de Minnesota), Chung Barry, Cristina Risco (Universidad de Maryland), Chrisanthia Bronw (Universidad de Missouri – Kansas) Ellen McWhirter (Universidad de Oregon), Emily Bullock (Univerisdad de Southern Mississippi), Georgia Koumoundourou (Instituto de estudios de Asesoramiento y Psicologicos, Atenas, Grecia), Gerardo Prieto (Universidad de Salamanca, España), Hayes DeMarquis (Universidad del Norte de Texas), Jean Guadron (Universidad de Toulouse), Jason Dahling (Escuela de Nueva Jersey), Jeff Resee (University of Kentucky), John Krumboltz (Universidad de Stanford), Johanna Nilsson (Universidad de Missouri – Kansas), José Pacheco, José Da Silva (Universidad de Coimbra, Portugal), Isamar Gati (Universidad de Jerusalen), Karen Taylor (Universidad de Ohio), Lea Ferrari (Universidad de Padova, Italia), Lee Sang (Universidad de Kwangwoon, Korea), Leili Jin (Universidad de Beiiing, China), Linda Castillo, Lizzete

Ojeda, (Texas A&M University), Margaret Nauta (Universidad de Illinois), Marie Hammond (Universidad de Tennessee), Mary Rogers (Universidad de Griffith), Matthew Miller (Universidad de Maryland), Melissa Whitson (Universidad de Columbia), Nadya Fouad (Universidad de Wisconsin Milwaukee), Nan Hampton (Universidad de San Diego), Patrick Garcia (Universidad Nacional de Australia), Peter Creep (Universidad de Griffith, Australia), Robert Lent, Ryan Duffy (Universidad de Maryland), Tabitha Grier-Reed y Shari Peterson (Universidad de Minnesota), quienes contribuyeron con el presente de estudio a través del envío de sus trabajos de investigación sobre la temática abordada. Agradezco a los profesores Ronald Hamblenton y José Muñiz, por las asesorías brindadas por correo electrónico. A la Biblioteca de la Universidad de Córdoba, (Argentina) y la Universidad de Oviedo (España), por haber proporcionado los capítulos referentes a la adaptación de test en otras culturas. A mis profesores, Amaia Urdanibia, César Pelay, Eduardo Santoro y a Massimo Di Salvatore por las asesorías metodológicas. A Alessandro D'Amico, Carlos Tirado, Maria Leite, Mariana Morales, Orlando Rincones por haber realizado las traducciones de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional y madurez vocacional. A la profesora Mercedes Baltasar y a la psicóloga Zully Rojas por colaborar en la validación del contenido de la escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional.

Agradezco a directiva del Liceo Gran Colombia Pedro Uzcategui, del U.E.N. Leopoldo Aguerrevere, Cruz Mary Marín, Nancy Monzón (Psicólogo del plantel) y Mary Oliveros, directora de la U.N.E Urbaneja Achepolh por abrir las puertas de sus instalaciones y sus estudiantes por su colaboración en el proceso de aplicación de la presente investigación

## **Dedicatoria**

El presente trabajo va dedicado a mis padres, Damasio Altuve Guillen y Yolanda Burgos Moreno, mis hermanos, Armando Altuve, Nalquelis Altuve y Carmen Vargas. A mis amigos, compañeros de estudio y profesores que formaron parte de mi proceso de avance en la carrera de Psicología.

## **Autoeficacia en la Toma de Decision Vocacional en estudiantes de bachillerato de Caracas**

Altuve, José Javier

a.altuve.07@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

### **Resumen**

Dentro de la psicología vocacional, la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) fue aplicada para explicar los comportamientos relacionados con la toma de decisión y elección de carrera. La autoeficacia para la toma de decisión vocacional (ATDV) (Taylor y Betz, 1983) es uno de los dominios que ha recibido mayor atención en la investigación e intervención de asesoramiento psicológico. Puesto que no se encontraron investigaciones en el área dentro del país, se tuvo como objetivo describir la ATDV en estudiantes de bachillerato. La muestra estuvo comprendida por 299 estudiantes de 4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> año de tres liceos públicos de Caracas, de ambos sexos y edades entre 15 y 19 años. El diseño fue no experimental. Se empleó la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional (ATDV) – forma corta de Betz, Klein y Taylor (2012), que fue traducida y validada en la población de estudiantes de bachillerato. Los resultados reportaron índices de validez y fiabilidad de la escala ATDV. Se encontró que los estudiantes de bachillerato tenían entre moderada y mucha confianza en tareas relacionadas con la toma de decisión vocacional. No se encontraron diferencias con respecto al género, nivel académico y la edad. Se hallaron diferencias de acuerdo el estatus de decisión vocacional y las variables sociodemográficas evaluadas.

**Palabras Claves:** Autoeficacia, Toma de decisión, Estudiantes de Bachillerato, Desarrollo Vocacional.

## **Career Decisión Self - Efficacy in high school students from Caracas**

Altuve, José Javier

a.altuve.07@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

### **Abstract**

Within vocational psychology, self-efficacy theory of Bandura (1977) was applied to explain the behaviors related to decision making and career choice. Career decisión self-efficacy (CDSE) (Taylor & Betz, 1983) is one of the domains has received increasing attention in the research and intervention counseling. Since no studies were found in area within the country, aimed to describe the career decision self – efficacy in high school students. The sample was comprised of 299 students in 4th and 5th year of three public high schools in Caracas, of both sexes and aged between 15 and 19 years, the design was not experimental. Was use Career Decision Self-efficacy Scale (CDSE) - short form - Betz, Klein and Taylor (2012), which was translated and validated in the population of high school graduates. It was found that students in high schools had moderate to very confident tasks of career decision-making. No differences with respect to gender, educational level and age encontraron. Differences among them according to the vocational decision status and sociodemographic variables evaluated were found.

**Keywords:** Self-efficacy, decision making, school students, vocational development.

## Índice de Contenido

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN                                                              | 1  |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA                                                | 3  |
| JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN                                         | 8  |
| OBJETIVOS                                                                 | 10 |
| Objetivo General                                                          | 10 |
| Objetivos Específicos                                                     | 10 |
| MARCO TEÓRICO                                                             | 11 |
| Adolescencia                                                              | 11 |
| Adolescencia y autoconcepto                                               | 13 |
| Autoconcepto vocacional                                                   | 14 |
| Desarrollo de carrera: Madurez vocacional y adaptabilidad vocacional      | 16 |
| Madurez vocacional                                                        | 16 |
| Adaptabilidad vocacional                                                  | 19 |
| Autoeficacia                                                              | 23 |
| Autoeficacia vocacional                                                   | 27 |
| Aplicación del concepto de autoeficacia en la toma de decisión vocacional | 33 |
| La toma de decisión e indecisión vocacional                               | 33 |
| Autoeficacia en la toma de decisión vocacional                            | 37 |
| Medición de la autoeficacia en la toma de decisión vocacional             | 39 |
| Evidencias de confiabilidad y validez                                     | 41 |
| Confiabilidad                                                             | 41 |
| Validez                                                                   | 42 |
| Investigaciones en autoeficacia en la toma de decisión vocacional         | 45 |
| Teoría social cognitiva del desarrollo de carrera                         | 50 |
| Modelo de elección vocacional                                             | 52 |
| Asesoramiento psicológico                                                 | 54 |
| Asesoramiento psicológico vocacional                                      | 56 |
| Aplicación de la autoeficacia en el asesoramiento psicológico             | 57 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| MARCO METODOLÓGICO                                                     | 61  |
| Análisis de variables                                                  | 61  |
| Variable dependiente                                                   | 61  |
| Variables seleccionadas                                                | 61  |
| Tipo de Investigación                                                  | 62  |
| Diseño de Investigación                                                | 62  |
| Participantes                                                          | 63  |
| Población                                                              | 63  |
| Muestra                                                                | 63  |
| Tipo de muestreo                                                       | 63  |
| Contexto de estudio                                                    | 63  |
| Instrumentos de recolección de datos                                   | 64  |
| Escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional - forma corta | 64  |
| Inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento              | 65  |
| Escala de Graffar de Méndez – Castellano                               | 66  |
| Procedimiento                                                          | 66  |
| Fase preparatoria                                                      | 66  |
| Fase de evaluación                                                     | 68  |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS                                                 | 69  |
| DISCUSIÓN DE RESULTADOS                                                | 111 |
| CONCLUSIONES                                                           | 127 |
| ALCANCES Y LIMITACIONES                                                | 129 |
| RECOMENDACIONES                                                        | 130 |
| REFERENCIAS                                                            | 132 |
| ANEXOS                                                                 | 161 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Diferencias en autoeficacia y expectativas de resultados             | 24  |
| Figura 2: Influencia de las fuentes de información y autoeficacia              | 29  |
| Figura 3: Modelo del desarrollo de Carrera de Lent, Brown y Hackett (1994)     | 52  |
| Figura 4: Frecuencia por edad                                                  | 83  |
| Figura 5: Frecuencia por género                                                | 84  |
| Figura 6: Frecuencia por nivel académico                                       | 85  |
| Figura 7: Frecuencia por estatus de toma de decisión vocacional                | 86  |
| Figura 8: Frecuencia por estrato social                                        | 87  |
| Figura 9: Frecuencias en ATDV                                                  | 88  |
| Figura 10: Frecuencias dimensión Autoevaluación                                | 89  |
| Figura 11 Frecuencias dimensión Búsqueda de información                        | 91  |
| Figura 12 Frecuencias dimensión Selección de metas                             | 92  |
| Figura 13 Frecuencias dimensión Planificación                                  | 93  |
| Figura 14 Frecuencias dimensión Solución de problemas                          | 93  |
| Figura 15: Frecuencias ATDV por género                                         | 96  |
| Figura 16 :Frecuencia por género en dimensión Autoevaluación                   | 96  |
| Figura 17: Frecuencia por género en dimensión Búsqueda de información          | 96  |
| Figura 18: Frecuencia por género en dimensión Selección de metas               | 97  |
| Figura 19: Frecuencia por género en dimensión Planificación                    | 97  |
| Figura 20: Frecuencia por género en dimensión Solución de problema             | 97  |
| Figura 21: Diagrama de caja y bigote para ADTV y Sexo                          | 99  |
| Figura 22: Frecuencias de nivel académico en ADTV                              | 101 |
| Figura 23: Frecuencias de nivel académico en dimensión Autoevaluación          | 102 |
| Figura 24: Frecuencias de nivel académico en dimensión Búsqueda de información | 102 |
| Figura 25: Frecuencias de nivel académico en dimensión Selección de metas      | 103 |
| Figura 26: Frecuencias de nivel académico en dimensión Planificación           | 103 |
| Figura 27: Frecuencias de nivel académico en dimensión Solución de problemas   | 103 |
| Figura 28: Diagrama de caja y bigote para ADTV y nivel académico               | 104 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 29; Medias ADTV en función de la edad                           | 107 |
| Figura 30: Frecuencias ADTV en función del estatus de toma de decision | 108 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1 Frecuencia de edad                                                                       | 70 |
| Tabla 2: Frecuencia por género                                                                   | 71 |
| Tabla 3: Frecuencia por nivel académico                                                          | 71 |
| Tabla 4: Descriptivos de los reactivos de la escala                                              | 72 |
| Tabla 5: Índices de confiabilidad                                                                | 74 |
| Tabla 6 Índice de fiabilidad del inventario de madurez vocacional Forma C de asesoramiento       | 75 |
| Tabla 7: Frecuencias y porcentajes de acuerdo entre expertos                                     | 76 |
| Tabla 8: Correlaciones entre Autoeficacia en la toma de decisión vocacional y madurez vocacional | 77 |
| Tabla 9: Prueba KMO y esfericidad de Bartlett                                                    | 78 |
| Tabla 10: Varianza total explicada                                                               | 78 |
| Tabla 11: Matriz de componentes rotados                                                          | 79 |
| Tabla 12: Frecuencias por edad                                                                   | 82 |
| Tabla 13: Frecuencias por género                                                                 | 83 |
| Tabla 14: Frecuencias por nivel académico                                                        | 84 |
| Tabla 15: Frecuencias por estatus de decisión vocacional                                         | 85 |
| Tabla 16: Frecuencias por estrato social                                                         | 87 |
| Tabla17: Estadísticos descriptivos en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional             | 88 |
| Tabla 18: Descriptivos de las dimensiones de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional      | 89 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 19: Descriptivos entre hombres y mujeres en ATDV                                  | 94  |
| Tabla 20: Prueba de ajuste a la Normal                                                  | 97  |
| Tabla 21 Prueba U Mann – Whitney para muestras independientes con respecto al género.   | 98  |
| Tabla 22: Descriptivos en ATDV en función del nivel académico                           | 98  |
| Tabla 23: Prueba de U Mann – Whitney para la variable de nivel académico.               | 102 |
| Tabla 24: Descriptivos de ATDV en función de la edad                                    | 103 |
| Tabla 25: Prueba de Kruskal-Wallis para la variable edad                                | 104 |
| Tabla 26: Descriptivos en autoeficacia en función del estatus de toma de decisión.      | 105 |
| Tabla 27: Prueba de Kruskal-Wallis de la variable estatus de decisión vocacional        | 106 |
| Tabla 28: Descriptivos de ATDV en función de la “profesión del feje de familia”         | 107 |
| Tabla 29: Descriptivos de ATDV en función de el “nivel de instrucción de la madre”      | 108 |
| Tabla: 30: Descriptivos de ATDV en función de la “principal fuente de ingreso familiar” | 109 |
| Tabla 31: Prueba de bondad y ajuste Chi cuadrado.                                       | 110 |

## Introducción

Los seres humanos a diario nos vemos expuestos a tomar decisiones, desde las más simples a las más complejas, es decir, desde elegir una prenda de vestir hasta decidir cuál es la mejor solución en una determinada situación. Todas las decisiones tienen consecuencias sobre quien las toma y el entorno que lo rodea. Entre muchas de las decisiones que los seres humanos toman, tal vez una de las más importantes sea la de elegir una carrera que les permita desarrollarse a nivel profesional en un futuro.

Por tanto, las conductas vocacionales son complejas y se refieren a las acciones relacionadas con la elección de una carrera u ocupación profesional. Para elegir una carrera es necesario que la persona se involucre en un proceso de toma de decisión en el que deberá escoger una u otra ocupación que esté vinculada con sus intereses, habilidades y auto concepto. La elección implica un proceso continuo de autoevaluación que comprende etapas vitales en las que el individuo debe realizar una serie de tareas asociadas a lo que *quiere ser* y *quiere hacer* en el futuro para cristalizar, alcanzar y formar lo que Erickson (1959, 1974) y Casullo (1994) han denominado como una identidad ocupacional.

Como la toma de decisión es fundamental en el proceso de elección, representa un desafío para muchos jóvenes, pues una buena elección les permitirá tener satisfacciones tanto profesionales como personales. A pesar de la demanda del mundo laboral y la situación económica actual del país, los bachilleres no han descartado la posibilidad de formarse en una carrera profesional; sin embargo, los jóvenes y adultos inclusive, no toman decisiones adecuadas, sino que eligen algún área del conocimiento basadas en estereotipos, en la demanda o la posibilidad de acceso, y en su mayoría resulta que, estas carreras no son las que realmente aspiran cursar.

Cuando la persona va a elegir una carrera profesional no solo necesita conocerse a sí misma y poseer capacidades, sino también debe confiar y sentirse seguro en éstas para poder desarrollar una amplia gama de tareas relacionadas al proceso de toma de decisión vocacional.

El poseer seguridad en las propias capacidades implica ejercer control sobre una serie de sucesos que determinarán en logro de una meta. Desde hace décadas, se le ha prestado atención a cómo los seres humanos logran obtener el control sobre cada suceso que puede influir en sus vidas. El mecanismo referido a las creencias de control ha sido estudiado dentro de la psicología en 1977 por Albert Bandura, quien se interesó en cómo afectan y median el comportamiento humano. Muestra de ello, es la incorporación de su concepto de autoeficacia como un componente principal de su teoría social cognitiva. El autor ha planteado que muchas de las acciones que llevan a cabo las personas están mediadas por las creencias que tienen en sus capacidades para realizarlas y que a partir de éstas habrá o no un acercamiento en su ejecución. En este sentido, en la autoeficacia subyace la confianza que los individuos deben tener para realizar con éxito una determinada conducta.

Han sido numerosos los aportes que se ha brindado a la aplicación del concepto de autoeficacia en los campos de la salud, el deporte y la psicología. En esta última, la teoría de Bandura (1977) se ha desarrollado en el área del desarrollo y elección profesional. Por ello, se habla del área de autoeficacia vocacional o profesional, que tiene como objetivo estudiar las expectativas de eficacia vinculadas a comportamientos vocacionales.

Dentro de la autoeficacia profesional se ha estudiado la toma de decisión porque este proceso implica que los estudiantes tengan la seguridad en sus capacidades para la realización de actividades como la planificación, búsqueda información ocupacional, la autoevaluación, solución de problemas, etc., fundamentales para el incremento de la madurez vocacional del estudiante.

En las siguientes páginas encontrará el planteamiento y la justificación de la investigación y los aspectos teóricos relacionados con la autoeficacia, la autoeficacia vocacional, su medición, investigaciones en el área y su utilidad en las actividades de asesoramiento psicológico. Asimismo, conseguirá la información relacionada con la metodología empleada en esta investigación y sus resultados, así como las conclusiones y recomendaciones para futuros estudios dentro del área.

### **Planteamiento del problema.**

Para los estudiantes de bachillerato elegir una carrera resulta una tarea difícil, porque durante el proceso de toma de decisión vocacional se encuentran ante muchas incertidumbres sobre sus capacidades, la inestabilidad de sus preferencias de carrera y expectativas con relación a las diversas ocupaciones y su acceso a ellas (Hackett, 1999).

Para que el proceso de elección vocacional sea adecuado, el estudiante debe tomar en consideración los recursos tanto internos como externos con los cuales cuenta para cristalizar su decisión. En este sentido, los aspectos familiares, sociales, educativos, económicos como los intereses y capacidades relacionadas con la carrera son importantes para hacer una elección consensuada; sin embargo, dentro de los factores personales, no solo las habilidades son necesarias sino las creencias que el estudiante tenga sobre ellas.

Específicamente, las creencias de control es un constructo personal que implica una importante complejidad, la cual está ligada a las influencias del ambiente y no constituyen un elemento innato, sino que se construye a lo largo de la vida (Flammer, 1999). Al respecto, Bandura (1999) señala que muchas personas se esfuerzan por ejercer control sobre las situaciones que afectan sus vidas. Flammer (1999) ha señalado que “confiar en el propio control implica ser *autoconsciente* de que uno es capaz de actuar de tal modo que se produzcan ciertos efectos” (p.77).

Bandura (1999) ha señalado que muchas de las acciones que las personas realizan en su vida, en parte están siendo gobernadas por los juicios o creencias que tienen con respecto a sus capacidades para controlar con eficacia determinadas situaciones. El autor acuñó el término “autoeficacia” y lo definió como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (p.21).

De acuerdo con Bandura (1999), las creencias que influyen sobre el modo en que las personas piensan, sienten, se motivan y actúan ante diversas situaciones. Por

tanto, el concepto no hace referencia a los recursos con los que cuentan las personas sino a los juicios que tienen sobre lo que pueden hacer con éstos (Bandura, 1986). Ríos (2006) señala que en la autoeficacia subyace la confianza en las capacidades para el logro de las metas. De tal modo que mientras más alto sea el sentido de autoeficacia en las personas, mas altas serán las probabilidades de que persistan en sus logros y obtengan éxito.

Desde sus orígenes, el concepto de autoeficacia ha sido catalogado como uno de los más heurísticos dentro de la psicología (Betz, Klein y Taylor, 1996, 2012), puesto que se ha aplicado en diversas áreas de estudio como las fobias, las habilidades sociales, el rendimiento académico y deportivo (Lent y Hackett, 1987). Sin embargo, el área de desarrollo vocacional y profesional es una de las áreas en la que se han estudiado las expectativas de eficacia (Hackett, 1999; Olaz, 2001; Betz, 2007).

Los estudios sobre autoeficacia en el campo del desarrollo vocacional fueron llevados a cabo inicialmente por Betz y Hackett (1986), quienes introdujeron el término de “autoeficacia vocacional o profesional” como una etiqueta genérica para estudiar las expectativas de eficacia con relación a dominios o comportamientos específicos vinculados a la elección vocacional. En esta área se han distinguido dos direcciones de estudio: las creencias en las capacidades de un individuo para elegir con éxito una carrera, haciendo énfasis en un dominio específico (matemáticas, ingeniería, ciencias etc) y los dominios vinculados al proceso —o conductas— que se ejecutan para realizar la elección de la carrera (Hackett y Betz, 1981; Betz, 1992; Bandura, 1999; Ramírez y Canto, 2007, Choi, Park, Yang, Lee, S, Lee, Y. y Lee, S.M, 2011). Dentro del estudio de los comportamientos referidos al proceso, donde uno de los más desarrollados ha sido el de la autoeficacia en la toma de decisión vocacional (Olaz, 2001), foco de esta investigación.

De esta forma, la autoeficacia percibida no solo influye en la elección de una carrera sino también en el proceso de toma de decisiones (Hackett, 1999). Así, la autoeficacia en la toma de decisión vocacional fue definida por Taylor y Betz (1983) como las creencias que tiene el individuo en sus capacidades para realizar tareas necesarias del proceso de toma de decisión de carrera. Por tanto, mientras mas alta sea la

confianza de las personas en cuanto a su eficacia para la toma de decisiones, mas alta será la actividad exploratoria que realicen sobre las opciones de carreras en las cuales se interesan (Hackett, 1999).

Los estudiantes que presentan baja autoeficacia son más proclives a que no puedan realizar un proceso elección de carrera que se vincule con sus habilidades, intereses y rasgos de personalidad y, además, los imposibilita de formar un proyecto de vida sólido. Por otro parte puede generar a la larga el abandono de la carrera que elijan, poca adaptabilidad y frustración (Romero, 2005). Por ello es importante que los jóvenes desarrollen un fuerte sentido de eficacia que les permita superar las situaciones difíciles, mediante el fortalecimiento de un conocimiento positivo y realista de sí mismos que pueda ayudarlos a generar expectativas de solución que los lleve a establecer metas hacia dónde dirigirse y a realizar conductas orientadas a sus objetivos (Lucas y Carbonero, 2003).

El constructo de autoeficacia en la toma de decisión vocacional ha sido uno de los conceptos que ha recibido mayor atención dentro de la investigación debido a su importancia dentro de la intervención profesional (Paulsen y Betz, 2004). Tal como han señalado diversos autores (Luzzo, 1996; Prideaux y Creep, 2001), los estudios en autoeficacia vocacional, específicamente en el dominio referido a la autoeficacia en la toma de decisión vocacional, se ha explorado con muestras de estudiantes universitarios (Taylor y Betz, 1983; Taylor y Pompa, 1990; Bergeron y Romano, 1994) y la mayoría han sido de alcance correlacional. El estudio centra su atención en la población de estudiante de educación media, puesto que durante esta etapa el adolescente debe tomar decisiones sobre su futuro profesional. Por tanto es importante que desarrollen la eficacia, la capacidad y disposición para la toma de decisiones que les permita establecer metas ajustadas sobre las opciones de carreras (Conkel, 2010).

Algunos estudios reportan que la baja autoeficacia en la toma de decisión vocacional está relacionada con la indecisión vocacional, un bajo locus de control (Taylor y Betz, 1983; Taylor y Pompa, 1990), poca identidad vocacional, la autoestima (Robbins, 1985), el temor al compromiso y la exploración de la carrera (Blustein 1989). Por otra parte, otras investigaciones revelaron que una elevada autoeficacia en la toma

de decisión vocacional está vinculada con el compromiso, la planificación de la carrera, el establecimiento de logros (Chung, 2002) y la madurez vocacional (Creep y Patton, 2003; Bozgeyikli, Erkany Hamurcu, 2009), entre otros constructos.

Los estudios realizados en autoeficacia para la toma de decisión vocacional se han llevado a cabo mayormente en los Estados Unidos con muestras de estudiantes de secundaria como universitarios latinos (Gushue, Clarker, Pantzer y Scanlan, 2006), afroamericanos (Gushue y Whiston, 2006), jamaíquinos (Hayes, Huey, Hull y Saxon, 2011) mexicanos (Flores, Ojeda, Gree, Lee, Huang, 2006) y australianos (Creep, Patton y Watson, 2002).

Específicamente, las investigaciones realizadas con muestras de estudiantes de secundaria han reportado, entre otros hallazgos, que los alumnos urbanizados muestran mejores niveles de confianza en la toma de decisión vocacional que aquellos estudiantes pertenecientes a zonas rurales (Brown, Darden, Shelton y Dipoto, 1999). Por otra parte, se ha evidenciado que una elevada autoeficacia en la toma de decisión vocacional en estudiantes de secundaria está relacionada con elevada identidad vocacional y con una exploración activa de la carrera (Gushue, Scanlan, Pantzer y Clarke, 2006). También halló que el apoyo de los padres y maestros, la identificación con el grupo étnico, la autoevaluación positiva y una adecuada capacidad para la solución de problemas se vinculan con altos niveles confianza (autoeficacia) para la toma de decisión vocacional en estudiantes de secundaria (Whiston, 1996; Flores, Ojeda, Gree, Lee, Huang, 2006; Gushue, 2006; Gushue y Whiston, 2006; Koumoundourou, Kounenou y Siavara, 2012)

Con respecto a las diferencias por género, no se han reportado (Losano y Pena, 2006; Choi y Cols, 2011), pero sí entre grupos de diferentes culturas (Mau, 2000, Chung, 2002). Sin embargo, en nuestro país y, de acuerdo con la bibliografía consultada, no se encontraron estudios suficientes en el área de autoeficacia vocacional, solo uno elaborado por Romero (2005) en la Universidad Rafael Urdaneta, que consistió en un estudio psicométrico sobre una escala de autoeficacia en la elección vocacional para estudiantes de secundaria que reportó adecuadas propiedades psicométricas en la muestra estudiada.

El estudio sobre la autoeficacia ha sido ampliamente desarrollado en el campo de la elección profesional, específicamente, en los comportamientos referidos a la toma de decisión de carrera. Debido a que en la bibliografía consultada no se encontraron estudios sobre el constructo *per se* en Venezuela, se enfatiza en la importancia de la realización de investigaciones que exploren la variable en nuestro país, especialmente con estudiantes de bachillerato de los últimos años, quienes están próximos a elegir una carrera. Por tal motivo, se plantea la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuáles serán los niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en una muestra de estudiantes de bachillerato de la zona metropolitana de Caracas?

### **Justificación de la investigación.**

Una de las decisiones importantes que los adolescentes deben tomar en su vida es la de elegir una carrera. Los adolescentes, específicamente aquellos que se encuentran en la etapa de bachillerato, son los más próximos a realizar una toma de decisión. La elección y el futuro ejercicio de una ocupación son aspectos que van a determinar la vida de un estudiante, puesto que elegir una carrera, comienza a cristalizar aquello que quiere ser y quiere hacer en su futuro. (Casullo, 1994).

Como se ha evidenciado, muchos de los estudiantes que están en esta etapa de su formación vivencian inseguridades, deseos de independencia y cambios continuos de intereses que hacen que el proceso de elección vocacional no sea eficaz. Muchos jóvenes no eligen sus carreras sobre la base de un conocimiento propio sino sobre los estereotipos sociales o las ofertas que estén a su disponibilidad (Méndez y Torres, 2011). En este sentido, muchos bachilleres que ingresan a la educación universitaria aun no están claros sobre la carrera que quieren estudiar, que evidencia la escasa madurez que poseen los estudiantes con respecto a su elección vocacional, la cual debe ir en consonancia con sus características personales y las oportunidades que ellos tengan de afuera. (Platone y Cabrera, 2005).

Lo antes expuesto fue corroborado por una especialista del servicio de asesoramiento psicológico de la Universidad Central de Venezuela (SAP), quien señaló que muchos de los casos que llegan al servicio son, en su mayoría, por motivo vocacional. La psicóloga enfatizó que las razones más comunes por la que los bachilleres asisten al servicio son por indecisión de la carrera, falta de información, inseguridades en la toma de decisión, entre otros.

Dentro del proceso de toma de decisión, tanto los intereses como las habilidades que el joven posee son esenciales porque ayudan a la cristalización de la elección de carrera. No obstante, se ha evidenciado que muchos jóvenes podrían tener capacidades para una carrera, pero se ven limitados por el acceso a ellas, bien sea por bajos ingresos económicos, falta de apoyo familiar, la competencia para optar por un

cupo en una universidad, entre otros factores que hacen que el proceso de elección sea difícil, lo que implica que el estudiante pierda la confianza en sí mismo para alcanzar su meta, a pesar de que pueda poseer habilidades e intereses marcados.

Por ello, la siguiente investigación está orientada en el estudio sobre las creencias que los estudiantes tienen en sus habilidades para realizar comportamientos vinculados hacia la toma de decisión de carrera. En este sentido, se pretende aplicar al contexto venezolano el concepto de autoeficacia de Bandura (1977), que hace referencia a las creencias que el individuo tiene en sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones futuras, que dentro del área de la psicología vocacional ha sido desarrollado ampliamente (Betz, y Hackett, 1986). De igual forma, se aplicará el modelo propuesto por Lent, Brown y Hackett (1994, 2000), que enfatiza la importancia de la autoeficacia y las expectativas de resultados como mediadores vitales del desarrollo de los intereses, la elección de la carrera y el futuro rendimiento en ella, tomando en consideración los soportes y barreras que podrían facilitar o no el desarrollo profesional.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, en nuestro país no se hallaron estudios en el área, por ello, esta investigación pretende acercarse al estudio de la autoeficacia en el campo del asesoramiento vocacional, que al parecer no se le ha prestado suficiente atención en el ámbito investigativo en nuestro país. Como dentro del campo de la autoeficiencia vocacional se han estudiado diversos dominios o comportamientos específicos al desarrollo profesional, dicho estudio se interesa en el de *la autoeficacia en la toma de decisión vocacional*, que será evaluado a través de una escala que mide dicho constructo (Betz, Klein y Taylor, 1996), la cual fue traducida y validada junto con el Inventario de Madurez vocacional: forma de adaptabilidad de Salvickas y Porfeli (2001) en la población estudiantes de bachilleratos de los últimos años pertenecientes a liceos públicos de la ciudad capital; quienes son los que están más próximos a hacer una elección vocacional. Lo antes expuesto representa un aporte para quienes se interesen en realizar futuros estudios en el área dentro del país así como intervenciones de asesoramiento vocacional.

## Objetivos

- **Objetivo General.**

Describir los niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en una muestra de estudiantes de bachillerato del área Metropolitana de Caracas.

- **Objetivos Específicos.**

- o Traducir la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional —forma corta— de Bezt, Klein y Taylor (2012).
- o Traducir el Inventario de Madurez Vocacional - forma C de asesoramiento de Salvickas y Porfeli (2011) para reportar la validez de constructo.
- o Evaluar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional —forma corta— de Betz y Cols (2012).
- o Describir los niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en una muestra de estudiantes pertenecientes a los dos últimos años del ciclo diversificado.
- o Establecer diferencias en los niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional con respecto al genero, el nivel académico, la edad y el estatus de decisión vocacional.
- o Identificar las posibles variaciones en el nivel de autoeficacia para la toma de decisión vocacional en función a las siguientes variables: profesión del padre, nivel de instrucción de la madre y principal fuente de ingreso familiar.

## **Marco Teórico**

### **La Adolescencia**

La adolescencia es una etapa vital donde el ser humano comienza a experimentar cambios psicofisiológicos importantes que determinarán la entrada a la adultez. La adolescencia se define como un periodo evolutivo de transición entre la infancia y la adultez, cuya temporalidad es comprendida entre los 10 a los 12 años y desde los 18 a los 22 años de edad, que implica una serie de cambios cognitivos, biológicos y socioemocionales (Santrock, 2003).

Otros autores como Papalia y Olds (2001) la consideran como una etapa de vida comprendida entre la niñez y la adultez (desde los 12 y 19 años) en la que ocurren cambios fisiológicos que se inician en la pubertad y finaliza en la adultez, cuando el individuo comienza a socializarse. La adolescencia se divide en varias etapas, de acuerdo con Lipsitz (1980) comprenden tres fases fundamentales: la etapa temprana (entre 10 a 12 años) donde ocurren los cambios puberales como aparición de rasgos corporales, cambios adaptativos con respecto a la imagen del cuerpo, modificación de esquemas cognitivos; separación familiar para formar grupos del mismo sexo; se producen las fantasías sexuales e inicia la autoestimulación. La segunda etapa es la media (desde los 13 a los 16 años), en la que el adolescente desarrolla un pensamiento hipotético deductivo inestable, es decir, no logra anticipar las consecuencias de su comportamiento sexual; se completa el desarrollo iniciado en la pubertad. Por último, la etapa de la adolescencia tardía (desde los 17 hasta los 21 ó 22 años) se cristaliza el pensamiento racional, se consolida la identidad sexual y la autoimagen, así como también las relaciones interpersonales.

Además de los cambios físicos, biológicos, emocionales y sociales, los adolescentes cumplen las tareas del desarrollo. Robert Havirghust definió ocho tareas principales que realizan los jóvenes durante su desarrollo, y comprenden conocimientos, actitudes, funciones y habilidades que los individuos adquieren durante su desarrollo

físico y personal. El fracaso en algunas de las tareas estará determinado por la desaprobación social, la ansiedad e incapacidad para relacionarse con el medio ambiente. Las ocho tareas psicosociales planteadas por Havirghust (1975, cp. Rice, s.f) son las siguientes:

- Aceptar su crecimiento físico y usar su cuerpo de manera efectiva.
- Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos.
- Lograr un rol social – sexual masculino o femenino.
- Formar relaciones nuevas y más maduras con compañeros de la misma edad y de ambos sexos.
- Desear y alcanzar una conducta socialmente responsable.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar la conducta.
- Prepararse para una carrera.
- Prepararse para el matrimonio y la vida en familia.

Si bien las tareas propuestas por este autor son un estándar del avance que debe realizar el joven dentro de su desarrollo, una de los aspectos de vital importancia se refiere a la formación del auto concepto o identidad.

### **Adolescencia y auto concepto**

En la etapa de la adolescencia el auto concepto se define como una etapa de cambio y consolidación. Estos cambios experimentados en el auto concepto del adolescente obedecen, en principio, a los cambios físicos, emocionales e intelectuales y el planteamiento de decisiones sobre valores, comportamientos, relaciones interpersonales y roles ocupaciones que van a estar determinados por los roles que se experimenten en el desarrollo de la etapa de la adolescencia (Coleman y Hendry, 2003).

La percepción y comprensión que los adolescentes tengan sobre sí mismos, sus actividades y rasgos de personalidad determinan los acontecimientos posteriores en la vida de los jóvenes, puesto que deben integrar los aspectos de los roles sociales y su “yo”. El adolescente debe afrontar su medio ambiente en vías de consolidar su auto concepto a través de sus elecciones que deben encontrarse en un todo coherente que constituirá su personalidad, la cual debe encontrarse diferenciada de la de sus padres y otras influencias normativas. Los adolescentes deben atravesar por esta etapa de consolidación de su propio “yo”, puesto que si no lo hacen podrían experimentar despersonalización. En este sentido, el proceso de individualidad va permitir que el adolescente pueda tener el libre albedrío para realizar una serie de conductas propias que son diferentes de las normas se les ha impuesto en el medio ambiente y de hacer elecciones de contextos alternativos que le permitan su desarrollo fuera de su hogar (Coleman y Hendry, 2003).

Las elecciones que los seres humanos realicen determinan parte del rumbo de sus vidas, entre muchas de éstas, el elegir una carrera resulta ser una tarea de mucha complejidad y donde el autoconcepto tiene un rol vital. Erickson (1959) considera que la formación de una identidad ocupacional representa una perturbación para el adolescente, puesto que debe centrar aspectos de su personalidad en el descubrimiento de su vocación, que implica la realización de una serie de actividades vinculadas a un rol ocupacional en el cual se determina su desarrollo profesional.

### **Autoconcepto vocacional.**

De acuerdo a Salvickas (2002), el autoconcepto se desarrolla desde muy tempranas etapas de la vida a través de representaciones simbólicas que se construyen personalmente, que se encuentran condicionadas por el lenguaje y las relaciones que se establezcan con otros significantes. Los niños forman una auto idea de un “yo” que se desarrolla en la auto - concepción de verse a si mismos como un objeto, particularmente en las situaciones sociales. Una vez que el autoconcepto se forma, cumple funciones

para controlar y guiar el comportamiento. El auto concepto permite una organización de los procesos individuales por el cual se comprenden las nuevas auto percepciones y aquellas que se pueden llegar a desconfirmar, que requieren, posteriormente, de una revisión del autoconcepto.

El concepto referido a los roles vocacionales se encuentra dentro de un proceso caracterizado por el desarrollo de una identidad. El sí mismo y la identidad son concepto claves que median en la motivación para hacer una elección ocupacional y, que ambos, se encuentran en constante interacción en la medida en que el individuo afronte problemas en su desarrollo vocacional (Crite, 1974). Salvickas (2002) expresa que los autoconceptos se desarrollan en un contexto y ambiente particular, uno de ellos son los hogares; dentro de éste, los niños realizan observaciones sobre los comportamientos de sus padres con relación a sus priorización en sus roles sociales y sus recompensas. Los comportamientos que se observan de los padres y su simulación van a determinar su posterior interacción en otros ambientes (escuelas, vecindarios) así como su participación a través de actividades, juegos y trabajos escolares. En el desarrollo de todas estas actividades, comienza a consolidarse las auto percepciones mediante las comparaciones sociales y las concepciones del mundo de trabajo que dan forma al autoconcepto vocacional. En tal sentido que otra fuente importante para la consolidación de un autoconcepto es la de los modelos a seguir; que son individuos que ejecutan una serie de comportamientos que pueden ser significativos para quiénes las observan. A través de la imitación de cualidades deseables de los modelos a seguir se pueden formar auto construcciones referidas a valores e intereses sobre una actividad y actitudes relevantes para el afrontamiento que aportan en la formación de auto concepto ocupacional.

Súper (1963, cp. Savickas, 2002) fue uno de los que hizo mayor énfasis en el autoconcepto. La introducción el término del “sí mismo” al panorama científico, permitió que su teoría fuese más útil, puesto que identifica varios aspectos del auto concepto. Súper describió el sí mismo como “imagen de sí mismo en algún papel, situación o posición, la realización de algunas funciones o en alguna red de relaciones” (Súper, 1963, p.18 cp. Salvickas, 2002). Las personas tienen concepciones de sí mismo

en cualquier función de la vida. Estas concepciones se consolidan a través de diferentes roles y se mantienen estables antes determinadas situaciones que pueden facilitar el procesamiento de la información con respecto a la toma de decisiones. Dentro de la estructura general de lo que comprende el autoconcepto, Súper propuso la definición del autoconcepto vocacional como la concepción de cualidades subjetivas que las personas consideran adecuadas en sus roles de trabajos. Por tanto, la psicología vocacional adoptó el concepto de sí mismo como núcleo central, puesto que resultaba útil para explicar los comportamientos vocacionales (Salvickas, 2007, 2012). Otros autores (Betz, 2001; Rivas, 2003) han señalado que la utilidad del *self* ha sido base para el estudio de las creencias, atribuciones, estereotipos, expectativas y valores que han permitido que no sólo el constructo del autoconcepto tenga una gran importancia en la comprensión de la conducta vocacional y el desarrollo de carrera sino también el de la autoestima y la autoeficacia.

### **Desarrollo de carrera: madurez y adaptabilidad vocacional**

- **Madurez Vocacional**

En el siguiente apartado no se profundizará sobre el desarrollo de carrera ampliamente, pero se hará mención solamente sobre dos conceptos que actualmente se encuentran vigentes dentro de este paradigma: la madurez vocacional y la adaptabilidad vocacional.

La madurez vocacional es un concepto clave dentro del desarrollo vocacional que surgió cuando pasó a ser visto como un proceso ininterrumpido compuesto por varias etapas diferenciadas que son útiles para la explicación de desarrollo de carrera (Morakis, 1984). En tal sentido, las teorías del desarrollo vocacional conciben en la que el hombre atraviesa por varias etapas en la que ocurren cambios en su vida vocacional; es decir, pasa de una etapa de fantasías infantiles hasta la etapa de jubilación. La superación de

estas etapas definirán su madurez vocacional (Morakis, 1998). Las elecciones vocacionales no son un proceso estático, sino que se dan a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano (Lucas y Carbonero, 2003). El desarrollo vocacional implica la realización de tareas ordenadas en etapas vitales que están determinadas por las expectativas que el grupo social manifiesta a través de los comportamientos secuenciales referidos a la preparación y participación de una actividad de tipo laboral (Crite, 1974, Súper, 1980; Rivas, 2003).

Dentro de la línea de investigación del desarrollo vocacional, Súper (1962, 1980) hizo explícito el concepto de la madurez vocacional. De acuerdo con este autor, una persona madura vocacionalmente afronta tareas apropiadas a la etapa de la vida en que se encuentra, teniendo así resultados deseados para hacer una elección ocupacional. Súper (1962) definió la madurez vocacional como “el grado de desarrollo, el lugar alcanzado en el continuo del desarrollo vocacional desde la exploración hasta la declinación” (p. 251).

A raíz de la teoría de Súper (1962), la elección vocacional comenzó a gestarse como una expresión para adecuar la autoimagen al concepto de la elección preferida por la persona, y explicó que en la medida en que un individuo logre valorarse a sí mismo con respecto a su ocupación podrá alcanzar el éxito deseado (Rivas, 2003).

Los primeros estudios realizados por Súper se desarrollaron en la investigación sobre los patrones de carrera, y tuvo como objetivo principal lograr corroborar que el desarrollo vocacional era un proceso de adquisición, esclarecimiento y adecuación de un concepto de sí mismo a través de la preparación y la participación del individuo en el mundo laboral (Gil y Taricani, 1980). Súper (1962), en uno de sus estudios realizados con estudiantes de noveno grado de secundaria, logró establecer las primeras dimensiones sobre este constructo, específicamente aquellas relacionadas con la orientación hacia la elección vocacional; información y planificación de la ocupación deseada, consistencia en la elección de la carrera; rasgos de cristalización y sensatez en la elección vocacional (Gil y Taricani, 1980).

Posteriormente, las ideas propuestas por Súper fueron desarrolladas por Crite (1978), quién atraído por los planteamientos de este autor, persiguió desarrollar medidas confiables para evaluar la madurez vocacional. Partiendo del modelo multidimensional de Súper, Crite (1978) elaboró uno más sintetizado sobre la madurez vocacional, donde las dimensiones de orientación a la elección vocacional, información y planificación y algunos aspectos relacionados con la cristalización de los rasgos se incorporaron en dos dimensiones: las actitudes y las competencias para la elección vocacional, que se configuraron junto con las dimensiones de consistencia y sensatez en la elección que Crite (1978) consideró como elementos necesarios para la elección vocacional de una persona. En este sentido, las actitudes y las competencias engloban el proceso de elección vocacional, considerando su interacción para la formación del área de la elección. Sin embargo, entre el área y el proceso existen estrechas relaciones que resultan distintas si se considera la finalidad y el logro (Gil y Taricani, 1980). Las actitudes hacia la elección se refieren a cómo la persona se involucra en el proceso de toma de decisión vocacional y cómo se orienta profesionalmente; es decir, su independencia en el proceso, sus preferencias y concepciones sobre la elección vocacional (Morakis, 1989; Baltasar, 2011). Por su parte, las competencias están relacionadas con el tipo de información que maneja el individuo sobre las opciones de carreras, el modo cómo planifica las destrezas para la toma de decisión vocacional, el autoconocimiento y las habilidades para planificar actividades y solucionar problemas (Cabrera y Escalona, 1988; Baltasar, 2011).

De acuerdo a lo planteado por el modelo de Crite (1974), las actitudes hacia la elección comprenden las siguientes tendencias:

1. **Determinación en la toma de decisión vocacional:** grado en el que el individuo está definido para hacer una elección vocacional.
2. **Involucración en el proceso de toma de decisión vocacional:** grado en el que el individuo participa activamente en el proceso de escogencia de ocupación.

3. **Independencia en la toma de decisión vocacional:** grado en el que el individuo depende de otros para la escogencia de una ocupación.

4. **Actitud ante la toma de decisión vocacional:** grado en el que el individuo está orientado hacia el trabajo o hacia el placer.

5. **Acomodo en la toma de decisión vocacional:** grado en el que la persona está dispuesta a convenir entre sus necesidades y su realidad.

Crite (1978) estableció las siguientes competencias para la toma de decisión de carrera.

1. **La solución de problema:** capacidad del individuo para resolver conflictos vinculados a su proceso de toma de decisión vocacional

2. **Planificación:** capacidad para realizar una secuencia de tareas necesarias para la elección de una carrera.

3. **Búsqueda de información ocupacional:** capacidad del individuo para buscar información sobre deberes y obligaciones del trabajo, tendencias del mercado laboral, futuras oportunidades profesionales.

4. **Autoevaluación o autoconocimiento:** realizar juicios sobre sí mismo, sus intereses, capacidades y valores.

5. **Selección de metas:** capacidad para afrontar con compromiso las metas trazadas con respecto a la elección de una carrera.

- **Adaptabilidad vocacional**

La madurez vocacional ha sido uno de los segmentos centrales para el desarrollo profesional, sin embargo, Savickas (1997) señaló que este constructo no proveía un marco útil para la comprensión del desarrollo de carrera en adultos. Por ello, propuso remplazar el constructo de madurez vocacional al de adaptabilidad vocacional como eje central de la teoría del desarrollo de carrera, puesto que facilitaba la explicación en los procesos de desarrollo profesional en los adultos.

La adaptabilidad vocacional es un constructo que se inserta en la teoría de la construcción vocacional de Savickas (2002, 2013). Esta teoría conceptualiza que el desarrollo humano está impulsado por la adaptación del individuo a un entorno social que está orientado hacia la integración persona - ambiente. En este sentido, la teoría de Savickas (2005, 2013), toma una perspectiva contextual y cultura del entorno social en el proceso decisional.

La adaptabilidad vocacional es un constructo multidimensional que se caracteriza por la preparación psicosocial del individuo y los recursos para hacer frente a tareas actuales e inminentes del desarrollo profesional, transiciones ocupacionales y traumas laborales (Savickas y Porfeli, 2012).

Dentro del constructo de la adaptabilidad vocacional, Savickas (2005, 2013) propuso un modelo que está representado por cuatro recursos de adaptación que envuelven aspectos referidos a las creencias, actitudes y competencias que están vinculadas a las conductas adaptativas y que se pueden emplear para hacer frente a las tareas del desarrollo, la mediación en las transiciones ocupacionales y la resolución de traumas laborales (Savickas, 2013). Las cuatro dimensiones propuestas por este autor representan recursos y estrategias

**La preocupación:** significa la orientación hacia el futuro. Este recurso dispone a los individuos a tomar conciencia de las tareas del desarrollo profesional y transacciones laborales que hay que afrontar así como las decisiones que deben tomarse a futuro. **El control** de la carrera se refiere al sentido de responsabilidad que tiene un individuo para construir su ocupación a través de acciones decisivas, asertivas y conscientes. En otras palabras, está referido a la adopción de una elección mediante un enfoque disciplinario, deliberado, orientado hacia objetivos específicos y organizado en función de las tareas profesionales. **La curiosidad** de la carrera hace alusión a la iniciativa sobre aprendizajes del mundo del trabajo que impulsan a conductas de búsqueda de información. Esta dimensión incluye aspectos como la apertura a nuevas experiencias, exploración exhaustiva y la reflexión sobre la adecuación entre el yo y el mundo del trabajo. Por último, **la confianza** en la carrera tiene que ver con las expectativas de éxito en la solución de los problemas que se vinculan a la toma de

decisión y la elección de carrera. Aquí se incluye el sentido de autoeficacia en que se puede hacer frente a los retos y superar los obstáculos en la toma y ejecución de las decisiones (Savickas, 2002, 2005, 2013).

El creciente aporte de la teoría de la construcción vocacional hizo prioritario crear medidas que pudiesen ser empleadas para evaluar la adaptabilidad profesional tanto en adolescentes como en adultos. Actualmente se puede contar con la escala de habilidades de adaptación de Savickas y Porfeli (2012) y la versión del inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento de Savickas y Porfeli (2011). Con respecto a este último, Savickas y Porfeli (2011) realizaron una revisión con la finalidad de restablecerlo como una medida confiable, válida y concisa para la evaluación de la elección de carrera integrándolo con contenidos teóricos relevantes y útiles en la práctica de profesional con adolescentes y adultos. Por ello, los autores revisaron el inventario para actividades de asesoramiento y un formulario de evaluación para fines de investigación.

Savickas y Porfeli (2011) integraron los preceptos teóricos de la teoría de la construcción vocacional a la versión del inventario de la madurez de la carrera. Estos autores señalaron que el estudiante cuando incrementa sus habilidades de adaptación también lo hace su disposición para la toma de decisiones ocupacionales realista empleando una serie de estrategias autoregulatorias que les permitan implementar su concepto de sí mismo a roles ocupacionales. Por ello, el inventario de madurez de la carrera lo componen tres de las cuatro dimensiones del constructo de adaptabilidad vocacional (preocupación, curiosidad y confianza). Savickas (2005) señala que los estudiantes deben aproximarse a las tareas de elección de carrera con la preocupación por su futuro, un sentido de control personal, la curiosidad para la exploración de posibles identidades y oportunidades sociales y la confianza para participar en la construcción de su futuro laboral y su ejecución.

Cada una de las dimensiones hace alusión a estrategias y recursos que se emplean en la toma de decisión y elección de carrera. En relación al funcionamiento de estas variables, se abordan aspectos referidos a las actitudes, competencias y creencias que se establecen como comportamientos concretos sirven para adaptarse. Si bien las

actitudes y creencias son conceptos distintos, Savickas y Porfeli (2011) señalaron que considerarlos como disposiciones podría tener ventajas prácticas para la construcción de la escala. La escala está desarrollada a través de la revisión de los 75 reactivos de Inventario de Madurez de Carrera de Crite (1978), del cual se extrajeron 24 reactivos que se distribuyeron en las cuatro dimensiones de modelo teórico. Más adelante se especificará la información sobre las propiedades psicométricas.

Aunque las actitudes y las competencias son de suma importancia en el estudio del desarrollo vocacional, en este estudio, se le prestará atención a las creencias o confianza en las propias capacidades o autoeficacia en las personas para forjar sus comportamientos vocacionales. Betz (1994) señaló que la teoría de la autoeficacia provee un marco aplicativo del concepto de “sí mismo”, puesto que el autoconcepto referido a las diversas opciones ocupacionales se implementan a través de las preferencia y los comportamientos; aspectos que son integrados al “yo” cuando el individuo comienza a desarrollar su creencia en que puede ser capaz de hacer una actividad relacionada con algún rol ocupacional.

Dentro del desarrollo profesional, la expectativas de eficacia o creencias de autoeficacia se han estudiado desde los enfoques del aprendizaje social y las cogniciones (Bandura, 1977; Krumboltz, 2011; Lent, Brown, Hackett, 1994), que se centran en el estudio de las experiencias de aprendizajes sobre el trabajo y la capacidad percibida en la realización de tareas necesarias para obtener éxito en una carrera determinada, siendo vitales para la toma de decisión (Duffy y Dik, 2009).

## Autoeficacia

En 1977, el psicólogo Albert Bandura publicó un artículo donde dio a conocer la teoría de la autoeficacia, cuyo concepto deriva de la teoría social cognitiva. Bandura (1986) lo definió como “*los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado*” (p. 416).

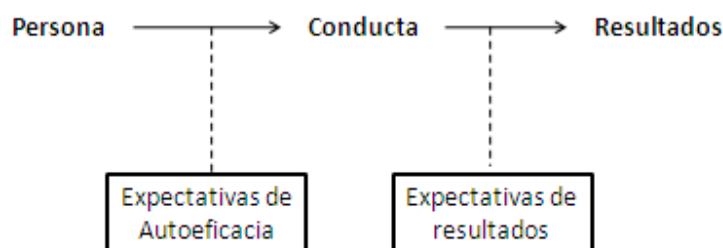
Para crear el concepto, Bandura (1986, 2002), en principio, planteó la importancia de los juicios o las creencias auto referenciales para comprender el comportamiento humano. Explicó que todas las personas se esfuerzan por tener control sobre sus acciones y al ejércelas se sienten capaces de forjar sus futuros deseados y evitar aquellos indeseables (Velázquez, 2012). Esta capacidad para producir resultados favorables servirá como incentivo para el incremento de su ejercicio de control (Bandura, 1999). En este sentido, planteó que las creencias de eficacia son un mecanismo omnipresente que tiene mayor influencia sobre la agencia humana; es decir, el sentido de control. La eficacia personal es una capacidad generativa en la que el individuo integra competencias sociales, cognitivas y conductuales en sus cursos de acción para conseguir su propósito (Bandura, 1986).

En publicaciones posteriores, Bandura (1999) propone un concepto más amplio de autoeficacia: “*las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los curso de acción requeridos para manejar situaciones futuras*” (p, 21).

Bandura (1986) resaltó que el concepto de autoeficacia no hace referencia directa a las herramientas que la persona posee para afrontar la situación, sino la opinión que tenga sobre lo que puede hacer con estos recursos. Por otra parte, Bandura (1986) propuso otro concepto dentro de su teoría relacionado con las expectativas de resultados, que definió como las creencias que tienen los individuos sobre los resultados que esperan tener tras ejecutar una determinada acción (Bandura, 1977, 1986). Bandura (1986) identificó varios tipos de expectativas de resultados: físicas (dinero), sociales (aprobación) y autoevaluativas (autovaloración), que afectan directamente el

comportamiento vocacional (Olaz, 2003). Por otra parte, las expectativas de resultados difieren en su nivel y fuerza, puesto que se puede esperar que los resultados de una actividad resulten positivos, neutros o negativos (Lent y Brown, 2009).

Las expectativas de resultado no pueden confundirse con los actos, puesto que los resultados son sólo una consecuencia posterior a la acción. Tampoco debe confundirse con la intención de actuar, debido a que está representa la voluntad con la que un individuo realiza una acción, por otro lado, no debe confundirse con las técnicas o herramientas que se emplee, porque éstas solo representan medios de los que se vale la persona para llevar a cabo una tarea (Bandura, 1986; Williams, 2010).



**Figura 1.** *Diferencias en autoeficacia y expectativas de resultados.*

La autoeficacia percibida y las expectativas de resultados juegan un papel fundamental en el funcionamiento humano, puesto que ambos no solo pueden afectar el comportamiento humano, sino también otros factores como las aspiraciones, las elecciones, la percepción de los obstáculos, la persistencia, las oportunidades que se dan dentro del entorno social y los logros de los objetivos (Bandura, 2001).

En sus planteamientos teóricos, Bandura (1977, 1982, 1986, 1999) también estudió la importancia sobre el desarrollo del sentido de eficacia en los seres humanos, por tanto, planteó cuatro formas de influencia para incrementar la autoeficacia: las experiencias de dominios, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados psicológicos emocionales.

Las experiencias de dominios se refieren a las acciones o comportamientos que el individuo ha experimentado en el pasado (Olaz, 2001; Shunck y Meece, 2005). Esta fuente permite proveer información sobre si la persona reúne o no las competencias para alcanzar éxitos (Bandura, 1999). El éxito que obtenga una persona fomenta un incremento de las creencias de eficacia personal, mientras que el fracaso tiende a debilitarla, y más si estas caídas se producen antes de la instauración del sentido de eficacia (Bandura, 1999). La capacidad adquirida a través de nuevas experiencias estará determinada por la naturaleza y la firmeza de las creencias de eficacia que tenga el individuo. Una persona convencida de que posee todas las herramientas para alcanzar una determinada meta persiste en las adversidades y las supera con mayor facilidad, mientras que una persona con bajo sentido de eficacia tiende a atribuir fracasos a una carencia en sus habilidades, considerándose incapaz de persistir (Olaz, 2001).

La segunda fuente hace referencia a las experiencias vicarias que están representadas por los modelos sociales. La persona aprende al observar los comportamientos de otras personas y las comparaciones sociales que ellos realizan. (Shunck, y Meece, 2005). Cuando una persona ve a otra persistente ante el fracaso cuando ejecuta una actividad o tarea, incrementa su sentido de eficacia, puesto que puede llegar a creer que también persistirá. Por el contrario, si observa a la persona fracasar, reduce su eficacia. El impacto de la imitación de la conducta estará influenciado por la percepción de similitud que se tengan de los modelos a seguir (Bandura, 1999).

La persuasión social está relacionada con el estímulo verbal que recibe una persona (por ejemplo, la expresión “tu puedes hacerlo”). Las personas que son persuadidas verbalmente de que tienen capacidades para realizar una determinada tarea se motivan en su ejecución por más tiempo, mientras que las que se les convence de carecer de capacidades tienden a desistir (Bandura, 1999; Shunck y Meece, 2005). Esta fuente de información no es suficiente para incrementar la creencia de eficacia, pues la persona persuadida positivamente puede confirmar tras su bajo desempeño o fracaso en la actividad ejecutada que las afirmaciones o estímulos no son ciertos (Bandura, 1999, Olaz, 2001).

La última fuente de eficacia, referida a los estados psicológicos y emocionales, se refiere a la interpretación que las personas tienen de sus reacciones durante la ejecución de una determinada actividad (Bandura, 1999). Un buen estado de ánimo puede incrementar la eficacia, mientras un estado de ánimo bajo la reduce (Bandura, 1999; Olaz, 2001). Esta cuarta forma de alterar las creencias de autoeficacia favorece el estado físico y emocional, reduce el estrés y ayuda a corregir falsas interpretaciones sobre el estado orgánico (Bandura, 1999).

Bandura (1986, 1993, 1999) ha propuesto que las creencias de autoeficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos básicos. Estos procesos son los cognitivos, los motivacionales, los afectivos y los de selección. En este sentido, la autoeficacia regula el funcionamiento de la persona a través de la auto estimación que realiza sobre sus capacidades, la atribución que hace sobre el valor de los resultados ante una acción, la motivación con la que alcanza sus metas, la resistencia a los estresores producidos por las circunstancias adversas, el desarrollo de actividades sociales que fomentan el incremento de la satisfacción con la vida y reducen los efectos negativos del estrés y en las elecciones que realiza en la vida, bien sea en alguna actividad o en los entornos donde se desenvuelve.

Bandura (1977, 1986, 2001) asomó la importancia de la medición de las expectativas de autoeficacia y planteo tres dimensiones básicas para su evaluación: **el nivel**, el número de tareas dentro de una secuencia de comportamientos o dominios que el sujeto cree capaz de realizar; **la fuerza**, la confianza de la persona para lograr cada actividad que se proponga; y **la generalidad**, la transferencia de las creencias de eficacia a diferentes situaciones o dominios de comportamiento similares.

El concepto de autoeficacia ha sido ampliamente desarrollado desde sus orígenes, una muestra de ello es la diversidad de aplicaciones y hallazgos que se han encontrado en áreas como las fobias, las habilidades sociales, la asertividad, el control de dolor, el rendimiento académico y deportivo etc.; teniendo una amplia atención en el área de elección y desarrollo profesional (Betz y Hackett, 1986; Lent, Brown y Hackett, 1987)

### **Autoeficacia vocacional**

Betz y Hackett (1986) fueron los primeros en estudiar y aplicar el concepto de autoeficacia al comportamiento y desarrollo vocacional y asignaron el término de “autoeficacia vocacional” como una etiqueta genérica que encierra los estudios sobre las expectativas de autoeficacia en relación con una amplia gama de comportamientos necesarios en la elección vocacional y en los procesos de ajuste. La autoeficacia vocacional, o ampliamente autoeficacia profesional, es vista como un acercamiento al estudio mas general sobre la teoría social cognitiva dentro de la psicología vocacional (Betz, 2001). Dentro del estudio de la autoeficacia vocacional, se han aplicado tres indicadores que sirven como mediadores del comportamiento derivados de la teoría de Bandura (1977): las conductas de acercamiento y evitación; el rendimiento en dominios de comportamientos; y la persistencia en los obstáculos. Un individuo con baja expectativa de eficacia en la realización de una tarea puede llegar a evitarla, tener un pobre rendimiento y una tendencia a la renuncia de las metas debido a la dificultad (Betz, 2001).

En el contexto del desarrollo vocacional, un comportamiento de acercamiento se evidencia en la disposición que tiene un individuo para escoger entre diversas opciones académicas y profesionales y las creencias de autoeficacia pueden actuar como facilitadores para la búsqueda y elección de una carrera si son fuertes; sin embargo, si son débiles pueden representar una barrera para la elección debido a los obstáculos que influyen sobre el rendimiento y la consecución. La conducta de evitación en el individuo representa un impedimento en su proceso de aprendizaje para dominar un comportamiento específico o puede conducirlo a desistir de cualquier elección de carrera. Por ello, si las expectativas de autoeficacia suelen ser bajas, la probabilidad de evitación de las actividades en cualquier área de estudio es alta (Betz, 2001, Pajares y Urban, 2005).

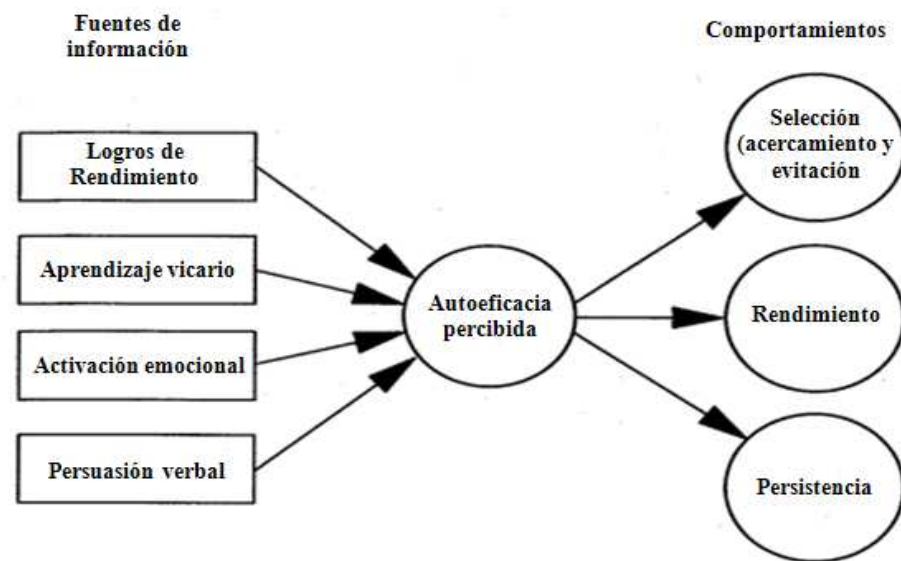
El empleo de los conceptos de evitación y acercamiento de la teoría de Bandura (1977) al comportamiento vocacional es simple, pero posee un impacto significativo

dentro del desarrollo profesional, porque se refieren a la elección de una actividad académica profesional que se desea o no estudiar, o comportamientos vocacionales que se quieren o no llevar a cabo (Betz, 2001; Pajares y Urban, 2005).

Con respecto al rendimiento, este representa un concepto importante dentro del desarrollo vocacional, puesto que se refiere a al esfuerzo de un individuo por alcanzar con éxito actividades o comportamientos que se encuentran ligados a sus aspiraciones educativas y profesionales. La baja autoeficacia puede inferir en el rendimiento de una actividad cuando se atribuyen percepciones negativas sobre las capacidades. (Pajares y Urban, 2005).

Por último, la autoeficacia tiene un impacto crucial en la persistencia en la búsqueda de metas educativas y profesionales debido a los obstáculos, los fracasos y los mensajes negativos del medio ambiente. Un fuerte sentido de eficacia permite al individuo persistir en el logro de sus metas vocacionales y profesionales, si son débiles, desistirá en su consecución (Lucas y Carbonero, 1999; Pajares y Urban, 2005).

En esta perspectiva Betz (2004) ha señalado que las experiencias de aprendizajes promueven el sentido de autoeficacia y que éstas regulan la elección, los logros y la persistencia, como se muestra en la figura 2



**Figura 2:** *Influencia de las fuentes de información y la autoeficacia.*

Los estudios de autoeficacia vocacional tuvieron sus orígenes en un trabajo inicial realizado por Hackett y Betz (1981), que consistió en la propuesta de un modelo causal en el que aplicaron la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) para explicar dificultades relacionadas con el desarrollo profesional en mujeres. Los autores estuvieron interesados en la baja representación que tenían las mujeres en carreras que eran dominadas mayormente por hombres —denominadas como ocupaciones no tradicionales para mujeres—, por ejemplo, ciencia, matemáticas, ingeniería, entre otras. Señalaron que muchas áreas, en particular aquellas dominadas por hombres, representaban un mediador en las diferencias de género en cuanto a la elección vocacional y comportamiento profesional posterior (Betz, 1994).

Muchas de las prácticas institucionales y las influencias de socialización contribuyeron al desarrollo de distintos tipos de competencias y autocreencias que no solo influían en la eficacia personal de las mujeres, sino que determinaba en sus elecciones y logros futuros. Por tanto, varios de los intereses y objetivos profesionales que las mujeres se trazaban se veían limitados por las autocreencias negativas hacia sus competencias para desempeñar ocupaciones dominadas por hombres (Bandura, 1982,

1986; Hackett y Betz, 1981; Betz y Hackett, 1987; Betz, 1992, 1994). Por otra parte, los autores explicaron que los estereotipos atribuidos durante la infancia de las mujeres limitaban su acceso a información necesaria para el fortalecimiento del sentido de eficacia con respecto a tareas ocupacionales (Betz, 1994, Hackett, 1999).

De esta forma, Hackett y Betz (1981) postularon que las creencias de autoeficacia tienen un papel más fuerte que los intereses, los valores y las habilidades en la consideración de opciones profesionales, lo que quiere decir una baja autoeficacia no solo restringe la posibilidad de elegir una ocupación sino impide la ejecución y persistencia en el logro de la meta (Hackett, 1999); razón por la que los autores indicaron que el concepto de autoeficacia era útil para comprender su influencia en los mecanismos cognitivos y afectivos de las mujeres, así como en sus experiencias de socialización asociadas a los roles profesionales y la diferenciación de los patrones de selección de una ocupación. Por otra parte, recalcaron la importancia del trabajo sobre las cuatro fuente de información de autoeficacia para el incremento de percepciones favorables con respecto a las capacidades de ellas para elegir e ingresar a campos profesionales ocupados, en su mayoría, por hombres (Betz, 2004).

Posteriormente, Betz y Hackett (1981) realizaron el primer estudio empírico sobre la utilidad del concepto de autoeficacia para la comprensión de la elección vocacional en mujeres. En este estudio, los autores exploraron los siguientes aspectos: 1) la relación entre las expectativas de autoeficacia y la percepción individual del rango de opciones de carrera, la toma de decisión y la persistencia en las alternativas elegidas; 2) la contribución de las diferencias entre el nivel, fuerza y generalidad de la autoeficacia ocupacional sobre las diferencias de hombres y mujeres en su conducta vocacional; y 3) el efecto en las intervenciones de asesoramiento, centradas en el incremento de autoeficacia, sobre la conducta vocacional, el éxito y la satisfacción de actividades ocupacionales (Lent y Hackett, 1987).

Para el estudio se evaluaron a 134 mujeres y 101 hombres, quienes indicaron su percepción en sus capacidades para cumplir con éxito requerimientos educativos y obligaciones laborales en 20 ocupaciones (10 tradicionalmente masculinas y 10 tradicionalmente femeninas). Los resultados de este estudio reportaron, en primera instancia, que no hubo diferencias en el nivel de eficacia tanto en hombres como en mujeres para completar los requerimientos educativos y las obligaciones con respecto a las carreras examinadas. Sin embargo, cuando se evaluaron las ocupaciones, de acuerdo a la tradicionalidad, se observaron diferencias significativas y consistentes entre las puntuaciones entre hombres y mujeres. Se reportó que las mujeres presentaban una autoeficacia baja en las ocupaciones dominadas por los hombres. En cuanto a las capacidades verbales y numéricas evaluadas en la muestra, no se encontraron diferencias, lo que implicó que las variaciones reportadas no fueron atribuidas a las capacidades, sino a la percepción en cómo eran empleadas (Betz y Hackett, 1981).

Por otra parte, el estudio logró establecer la relación entre las expectativas de autoeficacia, el rango de opciones de carrera y los intereses tanto de hombres como de mujeres. Por ello, los autores sugirieron que tanto los intereses como la eficacia percibida son fuertes predictores del rango de carrera que son considerados por las mujeres y, por otra parte, demostró la utilidad del concepto de autoeficacia en el proceso de toma de decisión, tanto en hombres como en mujeres; así como en el diseño de intervenciones facilitan el incremento de la autoeficacia el desarrollo vocacional (Betz y Hackett, 1981).

Desde su origen, los estudios de autoeficacia vocacional se centraron en el desarrollo profesional de las mujeres y la elección de una ocupación determinada; sin embargo, en la evolución de esta área de estudio, se han examinado varias direcciones de investigación. Dado que el constructo de autoeficacia se estudia a través de la definición de dominios o comportamientos específicos, dentro del área de la autoeficacia vocacional se han separado dos grandes tópicos: los dominios referidos al contenido de la elección y los dominios referidos al proceso (Betz y Hackett, 1986; Lent y Hackett, 1987; Betz, 2000; Choi, Park, Yang, Lee, S, Lee, Y. y Lee, S.M, 2011).

Los dominios referidos al contenido hacen referencia a las creencias que tiene un individuo para elegir una carrera profesional, centrándose en las actividades inherentes a esta área; por ejemplo, tareas o actividades relacionadas con el campo de las matemáticas, la ingeniería, las ciencias, etc. Con respecto a este dominio, se ha evaluado la autoeficacia ocupacional (Betz y Hackett, 1981), la autoeficacia para las matemáticas (Betz y Hackett, 1983), la autoeficacia con respecto a la tipología de intereses propuesta por Holland (Betz, 2000) y la autoeficacia para tareas ocupacionales específicas (Rooney y Osipow, 1992; Osipow, Temple y Rooney, 1993, cp. Betz, 2000). Los dominios referidos al proceso hacen alusión a las creencias en las propias capacidades para realizar actividades o comportamientos necesarios para la toma de decisión sin tomar en cuenta el contenido de la elección. Los dominios evaluados dentro de este tópico son el de la autoeficacia en la búsqueda de carrera (Solberg, Good, Fischer, Brown, y Nord, 1995) y el de la autoeficacia en la toma de decisión vocacional (Taylor y Betz, 1983). En síntesis, los dominios centrados en el contenido evalúan la eficacia para hacer actividades relacionadas con una ocupación mientras que los centrados en el proceso evalúan las conductas que se ejecutan para realizar una elección vocacional (exploración y planificación de opciones profesionales), independientemente de la carrera. Dentro de este último tópico, el concepto de autoeficacia ha sido aplicado para explicar comportamientos centrados en la toma de decisión de carrera y la comprensión e intervención en el proceso de indecisión vocacional.

**Aplicación del concepto de autoeficacia al proceso de toma de decisión vocacional.**

- **La toma de decisión e indecisión vocacional.**

Tanto la toma de decisión como la indecisión vocacional han sido foco de estudio a lo largo del desarrollo de psicología vocacional. La toma de decisión es un proceso relevante en el trabajo de asesoramiento psicológico en las diferentes etapas donde este se estudie: personal, educativa, profesional etc. (Morakis, 1984; Taylor, 1982).

La toma de decisión de una carrera es importante para los jóvenes, puesto que es un proceso que comienza desde la primaria cuando los niños comienzan a desarrollar sus intereses hacia un número determinado de actividades y, posteriormente, empiezan a comprender como sus habilidades se relacionan con el mundo del trabajo (Súper, 1962).

En el proceso de toma de decisión se han establecido una serie de pasos que el individuo debe seguir para hacer una elección adecuada. De acuerdo con la teoría, la mejor decisión es la que contribuye a alcanzar los objetivos que se plantee la persona, los cuales vienen representados por los intereses que tenga el individuo con respecto a los diversos atributos que poseen las opciones que tiene bajo su consideración. La persona debería elegir la opción que le provea más utilidad. El beneficio de cada alternativa será una función de la diferencia percibida entre las preferencias del individuo y las características de éstas en cada uno de sus atributos (Gati, Krausz y Osipow, 1996).

De acuerdo con Gati, Krausz y Osipow (1996), las decisiones poseen las siguientes características: 1) hay una persona que tiene que tomar una decisión y unas alternativas para elegir; 2) las alternativas poseen diversos atributos o aspectos que debe tomar en cuenta para la comparación; y 3) la evaluación de las diversas opciones posibles. En consonancia con lo anterior, se puede hacer mención del modelo propuesto por Gelatt (1962) sobre la toma de decisión, que ha sido uno de los más estudiado en el

área de la orientación profesional. El modelo plantea algunas características comunes al proceso de toma de decisión:

1. Existe un individuo que debe tomar una decisión.
2. Hay dos o más cursos de acción probables
3. Al tomar la decisión, debe considerar la información disponible de las alternativas.

Si bien estas características son atribuibles a cualquier tipo de decisión que se tome, hay otras relacionadas con el proceso de elección carrera. En primer lugar, el número de alternativas que se tienen que elegir es bastante amplio; segundo, existe una amplia información disponible en cada una de las alternativas; tercero, en cada alternativa, se encierra una serie de aspectos necesarios para la caracterización adecuada, detallada y significativa de las preferencias u ocupaciones; y, cuarto, la incertidumbre que tenga el individuo a la hora de elegir, que juega un papel importante con respecto a sus características y la naturaleza de las opciones de su futuro profesional (Gati, Krausz, Osipow, 1996).

Por lo tanto, la toma de decisión tanto en los jóvenes como en los adultos tiene implicaciones significativas en sus estilos de vida y en su satisfacción tanto personal como profesional. Tomar una decisión resulta ser una tarea compleja. Así como algunas personas toman decisiones sin inconvenientes, otras presentan dificultades antes o durante el proceso (estado de indecisión). En este sentido, los adolescentes pasan por el proceso de indecisión dado a la variedad de alternativas ofertadas que pueden llegar a elegir, de las cuales muchas pueden estar inherente a sus necesidades, valores e intereses (Amir y Gati, 2006; Creep, Patton y Prideaux, 2006).

Osipow (1999) afirmó que la indecisión de carrera se ha convertido en una preocupación para los psicólogos dedicados al área vocacional y que, originalmente, esta área de estudio se enfocó en cómo los estudiantes toman sus decisiones de carrera a través de las etapas del ciclo vital para el desarrollo profesional. De acuerdo a Gati y cols. (1996), el constructo de indecisión vocacional ha sido designado para referirse a las dificultades en la toma de decisión de carrera.

La indecisión de carrera es un proceso normal. En cualquier momento, los adolescentes se ven en la obligación de elegir una carrera, por ello que la indecisión se considera como una fase más de proceso de desarrollo, incluso recomendable, del proceso de toma de decisión que permite una mayor apertura en relación a la exploración vocacional (Osipow, 1999; Creep, Patton y Prideaux, 2006; Losano, 2007).

Diversas razones se han identificado sobre la indecisión vocacional en las personas: la visión que tienen los individuos sobre los diferentes roles ocupacionales; la imposibilidad de estudiar la primera opción de carrera; la falta de habilidad para escoger un área de estudio; y otras no están preparadas para elegir una ocupación (Vondracek, Hostetler, Schulenberg y Shimizu, 1990).

Osipow (1999) señala que en la indecisión vocacional pueden fluctuar varios factores situacionales. Tyler (1961 cp. Crite, 1974) ha establecido algunos factores que pueden producir un estado de indecisión vocacional como la influencia de los amigos y la familia, los aspectos relacionados con el rol ocupacional desempeñado, la equiportunidad, es decir cuando un individuo está dotado para diversas ocupaciones y no logra optar por ninguna, y a las limitaciones impuestas por las circunstancias que le impiden poner en marcha un plan y formular algún curso de acción.

Algunos autores (Calvo, Lomeli, Irigoyen y Maytorena, 1999) identificaron algunas variables determinantes en el proceso de elección vocacional tanto de índole personal como situacional. Dentro de las variables personales se encuentran los intereses, las habilidades, los valores, la autoestima, la ansiedad, el locus de control, el estilo en la toma de decisión, la inseguridad vocacional, la vinculación con el trabajo, entre otros. En cuanto a los factores situacionales se encuentran los relacionados al ámbito familiar, social, económico e institucional.

Por su parte, otros investigadores como Gati, Krausz y Osipow (1996) han propuesto un modelo que refleja las dificultades a las que pueden estar expuestos los individuos cuando les toca decidir por alguna carrera de estudio. Los autores señalan que una persona que toma decisiones adecuadamente es consciente de la existencia de

una situación en la que debe elegir entre varias alternativas que, posteriormente, deberá afrontar y, al final, tomar una decisión cónsona con sus propósitos y recursos personales. Si la persona se retracta o se desvía de la decisión inicial o su ideal principal puede ser considerado como una dificultad que repercutirá en ella de dos maneras: alejándolo de su toma de decisión e impidiéndole lograr una elección óptima.

Gati y Cols. (1996), específicamente, establecieron una taxonomía de las dificultades que un individuo atraviesa durante el proceso de toma de decisión vocacional. Los autores elaboraron una primera organización en la que recogen los siguientes aspectos (Losano, 2007):

1. El momento en que suceden: antes o durante el proceso.
2. La fuente de la dificultad: afectiva o cognitiva
3. El impacto de la dificultad sobre la decisión: bloqueo del proceso o elección de la ocupación menos óptima
4. El tipo de intervención requerida para disminuir la dificultad.

De esta forma, Losano (2007) señaló que la indecisión puede resultar de una o varias dificultades que pueden pertenecer a una o varias categorías. Desde el modelo propuesto por Gati y Cols. (1996), las dificultades se dividen en tres categorías: **La falta de preparación**, que incluye tres categorías que preceden a la participación que debe tener la persona para tomar una decisión: la falta de motivación para participar en la toma de decisiones; indecisión general sobre los tipos de decisiones y las creencias disfuncionales sobre la toma de decisión (Gati y Cols. 1996; Amir y Gati, 2006).

Las categorías restantes son **la falta de información** y **la información inconsistente**, que incluyen categorías de las dificultades reales que pueden surgir en el proceso de elección. **La falta de información** comprende cuatro categorías: la falta de conocimiento en los pasos involucrados en el proceso de toma de decisión; la falta de información sobre sí mismo; la falta de información sobre las diferentes profesiones y la falta de información sobre las formas de obtener la información adicional (Gati y Cols. 1996; Amir y Gati, 2006).

Por último, **la categoría de la información inconsistente** contiene tres categorías: la información no confiable; los conflictos internos personales del individuo, por ejemplo, la contradicción de las preferencias; y los conflictos externos, en el que se encierra las opiniones de otras personas significativas. (Gati y Cols. 1996; Amir y Gati, 2006).

En síntesis, la indecisión es un constructo importante para el trabajo dentro de la psicología vocacional, considerado como una fase más dentro del proceso decisorio en el cual el individuo debe enfrentar diversas dificultades. No obstante, para comprender la indecisión, se ha aplicado el constructo de las expectativas de autoeficacia y de resultado, que son mediadores importantes en el desarrollo del comportamiento vocacional (Losano, Betz, Gati y Taylor, s.f).

- **Autoeficacia en la toma de decisión vocacional**

En principio, los estudios en autoeficacia vocacional se centraron solo en el contenido de la elección, que evaluaban las creencias de los individuos en sus capacidades para realizar actividades de un campo ocupacional determinado. La confianza en la realización de las tareas podría predecir la elección de algún campo de conocimiento, pero no en los comportamientos relacionados con la toma de decisión. De tal forma, la autoeficacia no solo influye en la escogencia de una carrera, sino también en el proceso que conlleva a su decisión (Hackett, 1999). En el este proceso subyacen unas habilidades y destrezas intrínsecas que apunta a un tipo de auto percepción y expectativa de competencias que no influyen directamente en la elección vocacional sino en el proceso para la cristalización de la elección (Losano, 2006).

Dentro del campo de la autoeficacia vocacional, Taylor y Betz (1983) fueron las primeras en aplicar el concepto de autoeficacia para la comprensión y tratamiento de la indecisión de carrera. Señalaron que para la realización de un decisión adecuada de una carrera no solo se necesitan las destrezas, sino también de la confianza en habilidad

para la toma de decisiones (Hackett, 1999). Las autoras plantearon que mientras más alta y positiva sea la confianza en la persona para iniciar un proceso decisonal, mayor será la exploración, la motivación y la persistencia, que posibilitaran el desarrollo de un óptimo proceso de elección vocacional (Losano, 2006).

De esta forma, Taylor y Betz (1983) definen la autoeficacia para la toma de decisión vocacional como el conjunto de creencias que el individuo tiene sobre sus propias capacidades para completar con éxito las tareas necesarias del proceso de toma de decisión de carrera. En el primer estudio de la aplicación del constructo de autoeficacia al proceso de indecisión vocacional, Taylor y Betz (1983) desarrollaron una medida con relación a 50 tareas o comportamiento necesarios para el proceso de toma de decisión (escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional) y examinaron su relación con respecto a varios componentes de la indecisión vocacional en una muestra total de 346 estudiantes universitarios a quienes se les administró la escala de autoeficiacia y la de toma de decisión de carrera de Osipow, Carney, Barak (1976, cp. Taylor y Betz, 1983), junto con otras medidas de aptitudes (verbales, matemáticas e inglés). El estudio reportó que la muestra tenía niveles considerables de confianza en sus capacidades para realizar actividades necesarias para su proceso de toma de decisión. Por otra parte, en el estudio se halló una relación inversa entre la autoeficacia y la indecisión vocacional, y resultó ser un mayor predictor de esta variable. Además se encontró que la autoeficacia en la toma de decisión vocacional y las medidas de aptitudes evaluadas resultaron negativas (Taylor y Betz, 1983).

Taylor y Betz (1983) concluyeron que los estudiantes que poseían baja confianza en sus destrezas para completar tareas y comportamientos necesarios en su toma de decisión son probablemente más indecisos vocacionalmente que aquellos que reportaron niveles altos de confianza con respecto a sus capacidades. Las autoras señalaron que los fracasos que los estudiantes tienen en la realización de dichas actividades podría ser un obstáculo en su toma de decisión. Sin embargo, aquellos que han tenido oportunidad de obtener éxitos en las tareas se muestran más confiados, es decir, que tienen acceso a las fuentes de autoeficacia. Por otro lado, determinaron que las expectativas de autoeficacia podrían ser una consecuencia de la decisión vocacional

y un antecedente de la indecisión, por lo que este constructo representa un marco útil para la comprensión y tratamiento de la indecisión mediante la intervención.

### **Medición de la autoeficacia en la toma de decisión vocacional**

- **Escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional**

Toda prueba basada en cualquier teoría debe contar con medidas validas y confiables de los constructos que forman parte de un modelo teórico (Lent y Brown, 2006). Pajares y Urban (2005) señalan que el uso de la medida de autoconcepto para evaluar las habilidades vocacionales ha servido para desarrollar amplios avances en los procesos de evaluación y el campo de la autoeficacia.

Las expectativas de autoeficacia son evaluadas mediante dominios de comportamientos específicos vinculados a una actividad. Betz (2000, 2004) resalta que los constructos sociocognitivos deben ser definidos cuidadosamente para garantizar una buena evaluación. En este sentido, Bandura (2005, cp. Betz y Hackett, 2006) comenta que “el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un conjunto diferenciado de auto-creencias vinculadas a distintas áreas del funcionamiento” (p. 6).

Bandura (2001) señala que una medida única de autoeficacia ha limitado el valor explicativo y predictivo que tiene el constructo, debido a que muchas pruebas de usos múltiples pueden tener poca o ninguna importancia con el dominio de funcionamiento que se desea evaluar. Bandura (1995, cp. Lent y Brown, 2006) insiste que el esfuerzo de formular elementos o ítems en una medida global puede generar ambigüedades no sólo en lo que exactamente se está midiendo sino en el nivel de tareas o actividades que los individuos pueden gestionar (Lent y Brown, 2006). Por tanto, toda escala de autoeficiencia debe adaptarse a un ámbito particular de funcionamiento y no a dominios generales. Por ejemplo, si se desea estudiar la autoeficacia en actividades relacionadas al área de la ciencia, se podría ser más específico y evaluar un dominio más

concreto, como el de la eficacia en actividades relacionadas con el campo de las matemáticas. Sin embargo, si se desea mayor especificidad en la construcción de la definición de los comportamientos o dominios, se puede explorar la autoeficacia en álgebra (Lent y Brown, 2006).

Además de la definición y especificación del dominio evaluado, el grado de medición de la eficacia con respecto a estos comportamientos es de sumo interés. Al respecto, Bandura (2001) planteó tres dimensiones básicas para la evaluación de la autoeficacia: **el nivel**, el número de tareas dentro de una secuencia de comportamientos o dominios que el sujeto cree capaz de realizar; **la fuerza**, la confianza de la persona para lograr cada actividad que se proponga; y **la generalidad**, la transferencia de las creencias de eficacia a diferentes situaciones o dominios de comportamiento similares. (Lent y Hackett, 1987; Betz, 2000).

Específicamente, Taylor y Betz (1983) emplearon el dominio de la toma de decisión de carrera y lo operacionalizaron a través de una escala de medida que reunía dominios de comportamientos específicos relacionados con el proceso de toma de decisión, dando origen a la Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión de Carrera, cuyo nombre original es *Career Decision Making Self – Efficacy* (Taylor y Betz, 1983, Taylor, Kleim y Bezt, 1996). La escala evalúa el grado de confianza que tiene una persona para participar en tareas necesarias del proceso de toma de decisión vocacional. Los dominios de comportamiento que se reflejan en esta escala se definieron a raíz de las cinco competencias del modelo de madurez vocacional de Crite (1978) (autoevaluación, búsqueda de información, selección de logros, planeación y solución de problemas) (Luzzo, 1996). El instrumento fue construido con un total de 50 ítems, los cuales estaban expresados en una escala de 10 puntos, que mide el grado de confianza o fuerza en la realización de una tarea (Taylor y Betz, 1983; Betz y Luzzo, 1996; Betz, 2000; Betz, Klein y Taylor, 1996, 2012).

Si bien la versión original de la escala *Career Decision Making Self- Efficacy* reportó ser un instrumento psicométricamente válido (Betz y Klein, 1997; Luzzo, 1993, 1996, Taylor y Pompa, 1990), al mismo tiempo, resultó ser muy largo para ser empleado dentro de la investigación e intervención del asesoramiento individual. Por ello, Taylor,

Klein y Betz (1996) elaboran una versión corta del instrumento con el fin de facilitar las actividades de investigación e intervención. Las investigadoras examinaron las propiedades psicométricas de esta versión y redujeron de 50 reactivos a 25, lo que implicó la sustracción de 5 ítems de cada una de las dimensiones que componen la escala, que estaba expresada en un continuo de 10 puntos. Posteriormente, se empleó un nivel de 5 puntos de respuesta para evaluar la utilidad de la escala (Betz, Hammond y Multon, 2005). Además, la nueva versión del instrumento se estandarizó con estudiantes que aún no cursaban estudios universitarios, que fue considerado como una novedad y una ventaja (Betz, Klein y Taylor, 1996).

- **Evidencias de confiabilidad y validez.**

- **Confiabilidad.**

Los estudios de confiabilidad de ambas escalas del Career Decision Making Self- Efficacy han demostrado ser muy consistentes (Betz, Klein y Taylor, 2012). En el primer estudio sobre la escala, Taylor y Betz (1993) encontraron índices aceptables de consistencia interna entre .86 y .89 en las subescalas y .97 en la escala total. Luzzo (1993) reportó un índice de consistencia interna de .93 en la escala total de la primera versión. Con respecto a la escala breve Betz, Klein y Taylor (1996) reportaron índices de confiabilidad aceptables tanto en las subescalas (Autoevaluación (.73); Información ocupacional (.78); Selección de metas (.83). Planificación (.81) y Solución de problemas (.75); y en la escala total se obtuvo un alpha de .94. Fouad y Smith (1997) realizaron una versión de la escala de autoeficacia para la toma de decisión vocacional en una muestra de estudiantes de secundaria y hallaron índices aceptables de confiabilidad en los elementos relacionados al proceso (entre 0.74 y 0.79) y los referidos al contenido (0.70 y 0.84). Sin embargo, Fouad y cols. (1997) encontraron baja consistencia en el contenido referido al área de matemática (.56). Un estudio posterior realizado por Nilsson, Schmidt y Meek (2002) evaluó la confiabilidad de ambas escalas (original y

corta) y encontraron índices de confiabilidad similares en ambas escalas (original .95, corta .94).

La escala originalmente se construyó empleando un nivel de respuesta de 10 puntos, sin embargo, Betz, Hammond y Multon (2005) encontraron que la escala de autoeficacia en la toma de decisión (versión corta) era consistente con un continuo de 5 puntos. Los índices obtenidos variaron entre .78 y .85, al estudiar tres muestras diferentes. Posteriormente, Chaney, Hammond, Betz y Multon (2007) reportaron niveles de confiabilidad aceptables en la forma de corta de la escala con un continuo de respuesta de cinco puntos. Los coeficientes oscilaron entre .78 y .85 en una muestra de africanos americanos. Buyukgoze (2013) halló un coeficiente de .92 en la escala total de una muestra de estudiantes universitarios de Turquía (versión corta de la escala).

En cuanto a la confiabilidad test retest, Luzzo (1993) y Mau (2000) encontraron que un alpha de .83 en la escala total durante un lapso de seis semanas entre aplicaciones. Por su parte Guadon (2011) encontró un alpha de .81 de fiabilidad test retets en la versión corta de la escala. Y, recientemente, en otro estudio realizado Buyukgoze (2013) reportó de igual forma alta fiabilidad test retest de .91 en la versión corta de la escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional, realizada a una muestra de 692 estudiantes universitarios turcos.

#### ▪ Validez

Para reportar la validez de contenido de la escala se estudiaron dominios específicos de comportamientos relacionados al proceso de toma de decisiones que fueron contruidos a raíz de las cinco competencias del modelo de Crite (1978), puesto que, en su teoría, Bandura (1977) hace referencia directa a la creencia que tiene el individuo en sus capacidades o habilidades (Betz y Luzzo, 1996; Betz, Taylor y Klein, 2012).

Otro aspecto relacionado a la validez de constructo es la demostración de la similitud de las observaciones de comportamientos evaluadas con respecto al modelo teórico con el que se construye las escalas de medición. Particularmente, en la *Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional*, como se mencionó, se empleó el modelo propuesto por Crite (1978) de la madurez vocacional.

En la primera prueba empírica de la escala de ATDV (Taylor y Betz, 1983), se realizó un estudio de análisis factorial confirmatorio con rotación varimax. Los resultados no dieron soporte a la existencia de una estructura similar a la propuesta en el modelo de Crite (1978) con respecto a las competencias para la elección de carrera, sino que reflejaron la existencia de un solo factor general con respecto a la toma de decisión vocacional. Este único factor estuvo relacionado con la falta de estructura y confianza del modelo de la escala de toma de decisión de carrera de Osipow, Carney, Barak, (1976, cp. Taylor y Betz, 1983), siendo así su validez cuestionable. Taylor y Betz (1983) explicaron que era apropiado considerar esta escala para la evaluación de las expectativas de autoeficacia con respecto a dominios de tareas y comportamientos generales de la toma de decisión. (Taylor y Betz, 1983; Luzzo, 1996).

Otros estudios, como el de Perterson y DelMas (1998) hallaron, a través de un análisis de componentes principales, que la escala de ATDV estaba constituida por dos factores principales: la toma de decisión, en el que se agruparon reactivos de las dimensiones de evaluación, planificación y algunos elementos relacionados con selección de objetivo. El segundo, hace alusión a la recopilación de información donde se agruparon los ítems de búsqueda de información ocupacional y solución de problema.

La dimensionalidad de la escala es un aspecto considerable de interés, puesto que los estudios de la estructura factorial de la escala han tenido conclusiones inconsistentes; por un lado, existen estudios (Taylor y Pompa, 1990; Hampton, 2006; Chaney, Hammond, Betz y Multon, 2007; Gaudron, 2011, Nan, Yang, Lee, S., Lee, S.H. y Seol, 2011, Jin, Ye y Watkins, 2012; Buyukgoze, 2013; Pacheco, Silva y Prieto, 2013) que han encontrado que los reactivos de la escala solo reportan la existencia de un solo factor subyacente, mientras que otras investigaciones sí han conseguido soporte para la cinco dimensiones propuestas en el modelo de Crite (1978), tanto en la versión original

como en la corta (Creep, Pattion y Watson, 2002; Hampton, 2005; Miller, Brown, Thomas y McDaniel, 2009; Lo Presti, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, y Betz, 2013), las cuales se han realizado en distintos países con muestras de estudiantes de secundaria y universitarios.

En México, Canto y Rodríguez (1998 cp. Ramirez y Canto, 2007) tradujeron la escala de autoeficacia para la toma de decisión vocacional (versión breve) en estudiantes de secundaria. Los autores encontraron inconsistencia en el número de dimensiones como en la agrupación de los reactivos en las subescalas del instrumento original. A partir de estos hallazgos, concluyeron que podría deberse a que muchas de las tareas que se contenían en la escala no eran significativas para estudiantes latinos. Posteriormente, Ramírez y Canto (2007) realizaron una adaptación de la escala de autoeficacia para la elección de carrera, basada en la escala original de Taylor y Betz (1983) en una muestra de estudiantes de secundaria mexicanos y encontraron en el análisis factorial una adecuación de los reactivos al modelo original propuesto por Crite (1978).

De acuerdo a los resultados expuestos, Betz, Klein y Taylor (2012) concluyen que no existe una base fuerte que sustente la adecuación de los reactivos de la escala con relación a las cinco competencias del modelo de Crite (1978). Sin embargo, las autoras enfatizaron sobre la utilidad de las de las cinco competencias en el entrenamiento de mediante la intervención.

Los estudios de validez de constructo de la escala de ATDV dependen en gran medida de las relaciones que se hallen entre esta variable y otros constructos relacionados. Los estudios que se han realizado han sido sólidos y variados de acuerdo a la naturaleza de la variable de criterio con la que se ha examinado el constructo (Betz y Luzzo, 1996; Betz, Klein y Taylor, 2012). Las investigaciones han reportado relaciones significativas entre autoeficacia para la toma de decisión vocacional y la indecisión (Taylor y Betz, 1983; Taylor y Pompa, 1990; Betz y Klein, 1997), la exploración de carrera (Blustein, 1989), las actitudes y las destrezas en la toma decisión vocacional (Luzzo, 1993), la madurez vocacional (Creep, Patton y Watson, 2002), locus de control (Taylor y Pompa, 1990; Luzzo y Ward, 1995), la autoeficacia general (Betz y Klein,

1996), la autoestima y la identidad vocacional (Robbins, 1985; Betz y Klein, 1996), entre otros.

La escala de ATDV ha sido una de las más empleadas en la investigación (Betz, 2007), por ende, se hace de vital interés la evaluación de estos constructos en otros contextos. En el caso de esta escala, ha sido traducida, adaptada y empleada en estudiantes de secundaria y universitarios de varios países como Corea (Nan, Yang, Lee, S., Lee, S.H. y Seol, 2011), China (Hampton, 2006), Francia (Gaudron, 2011), Italia (Lo Presti, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, Bezt, 2013), Portugal (Pacheco, Silva y Prieto, 2013), Turquía (Buyukgoze, 2013), España (Losano, 2006) y México (Canto y Rodríguez, 2007).

### **Investigaciones en autoeficacia en la toma de decisión vocacional**

Autores como Paulsen y Bezt (2004), Chaney y cols. (2007) han destacado la amplia atención que han tenido los trabajos sobre las expectativas de autoeficacia, referida a la toma de decisión vocacional, en el campo de la investigación. Gran parte de los estudios se han enfocado en demostrar las relaciones existentes entre el constructo y otras variables de tipo vocacional, académico, social, demográfico, etc., elaborados específicamente con muestras poblacionales de estudiantes, en su mayoría, universitarios (Luzzo, 1996). Sin embargo, investigaciones recientes han puesto su mirada en el estudio del constructo con muestras pertenecientes a diversos grupos culturales (Betz, 2007). Las primeras investigaciones comprendieron el proceso de indecisión de carrera (Taylor y Betz, 1983), mientras que estudios posteriores han corroborado la relación entre la indecisión y la autoeficacia; es decir, en qué medida los estudiantes, al poseer menos confianza en sus capacidades para realizar tareas vinculada con sus decisiones de carrera, son propensos a ser más indecisos, al punto de dificultársele sus compromisos con las actividades (Taylor y Pompa, 1990; Begeron y Romano, 1994).

Un estudio elaborado por Gianakos (1999), en el que empleó una muestra de estudiantes de educación superior, demostró que los alumnos con un patrón de toma de decisión estable tendían a tener mayor seguridad en sus capacidades al momento de elegir una carrera; a diferencia de aquellos que mostraron un patrón convencional e inestable. Sin embargo, otro estudio de corte longitudinal, realizado por Creep, Patton y Prideaux (2006), a una muestra de estudiantes de secundaria reportó que los cambios percibidos en la autoeficacia en la toma de decisión vocacional no se asociaron con la indecisión de carrera. Los investigadores concluyeron que ambos constructos deben ser considerados como entidades independientes, puesto que los resultados revelaron que la autoeficacia en el proceso de toma de decisión vocacional no es un antecedente directo de la indecisión y viceversa.

En investigaciones posteriores se estudiaron la relación entre la autoeficacia en la toma de decisión vocacional y otras variables como la conducta exploratoria, la identidad vocacional, la consistencia y diferenciación de los intereses de carrera. Los estudios demostraron que los estudiantes con elevada confianza en sus destrezas para elegir una carrera incrementaban su participación en actividades exploratorias vinculadas a las diversas ocupaciones, poseían una idea clara de sus intereses, objetivos y habilidades, percibían menos barreras en la consecución de sus metas, se mostraban más optimistas en sus expectativas de resultados y lograban establecer y diferenciar sus preferencias vocacionales de forma precisa (Blustein, 1989; Gushue 2006; Gushue, Scanlan, Pantzer y Clarke, 2006; Gushue, Clarker, Pantzer y Scanlan, 2006; Nauta y Khan, 2007; Koumoundourou, Kounenou y Siavara, 2012).

La investigación también se ha centrado en plantear relaciones de constructos con otras medidas del autoconcepto. Se han hallado relaciones significativas entre ATDV y la autoestima, la autoeficacia general y las expectativas de resultados (Robbins, 1985, Betz y Klein, 1996; Gushue, Scanlan, Pantzer y Clarke, 2006). Por otra parte, algunos estudios realizados Luzzo (1993a), Anderson y Brown (1997) y Sneva (2011) han encontrado relaciones significativas entre el constructo y la madurez vocacional. En los resultados se evidencia que los individuos con alta confianza en sus capacidades para los procesos decisionales tienden a tener favorables actitudes para las elecciones de

carrera. Sin embargo, no se halló relación entre las competencias para la toma de decisión vocacional.

Al estudiar las variables relacionadas con el desarrollo de carrera profesional, también arrojaron que los estudiantes con mayor compromiso en su carrera (Chung, 2002), buena integración social y académica (Peterson, 1993), alta orientación al logro, satisfacción académica y voluntad ante el trabajo (García, Restubog, Toledano, Todentino y Rafferty, 2012; Jadidian y Duffy, 2012), reportan altos niveles de confianza en sus decisiones.

Varios estudios realizados con grupos que difieren de las oportunidades para el logro de un desarrollo profesional óptimo. Por ejemplo, dos investigaciones (Anderson y Brown, 1997; Brown, Darden, Shelton y Dipoto, 1999), hechas con estudiantes de educación media, demostraron que aquellos que pertenecían a sectores urbanos poseían mayores niveles de autoeficacia en su elección vocacional y mayor participación en la exploración de carrera, que los que residían en sectores suburbanos y rurales.

Otras investigaciones realizadas con estudiantes de secundaria y universitarios pertenecientes a diversos grupos culturales (Flores, Ojeda, Gree, Lee, Huang, 2006; Gushue 2006; Gushue, Scanlan, Pantzer y Clarke, 2006; Gushue, Clarker, Pantzer y Scanlan, 2006; Gushue y Wilson, 2006; Gushue y Wilson, 2006a; Ojeda, Piña - Watson, Castillo, L., Castillo, R., Khan y Leigh, 2012; Wu, 2009) han dado importancia a variables sociales y ambientales. Estos estudios reportaron que la identidad étnica (vinculación al grupo etario) y la dependencia a comportamiento de costumbres, pensamientos y normas de otras culturas (aculturación), influyen sobre la confianza para realizar actividades vinculadas con la toma de decisión vocacional.

Asimismo, investigaciones han sugerido que el apoyo de los padres, los amigos y los maestros aumentan el nivel de confianza en las tareas de carrera (Duffy y Lent, 2008; Stravros y Kounnenou, 2011). Sin embargo, un estudio realizado por García, Restubog, Toledano, Todentino y Rafferty (2012) halló efectos diferenciales entre ATDV y el apoyo percibido de los estudiantes por sus padres y viceversa. Los autores resaltaron que el apoyo familiar es importante para la configuración de positivas

expectativas de eficacia; pero que el apoyo de los padres no facilita su incremento porque dependía de la percepción que los estudiantes interpreten sobre las herramientas que les ofrece el medio ambiente. Bajo esta dirección, otros estudios encontraron que la vinculación parental, el apego amigos y la crianza (Wolfe y Bezt, 2004; While, 2009; Wu, 2009; Nawaz y Giliani, 2011) influyen sobre el constructo.

Con respecto a las relaciones entre el constructo y las variables de personalidad, los estudios (Taylor y Pompa, 1990; Luzzo y Ward, 1995; Hartman, 2006; Bullock, Andrews y Buzzetta, 2011; Ojeda, Piña - Watson, Castillo, L., Castillo, R., Khan y Leigh, 2012) han revelado que las personas con un alto locus de control, escrupulosas, extrovertidas y con apertura a la experiencia reportaron mayor confianza en la elección de una carrera, que aquellas con neocriticismo (preocupación) y afabilidad. Por su parte, Gloria y Hird (1999) consiguieron que las personas con rasgos de ansiedad perciben baja autoeficacia para hacer frente a tareas relacionadas con la elección de carrera.

Otro tipo de variables que se han considerado son las de tipo socio demográfico. Al respecto, los estudios realizados han encontrado que el estatus socio económico, la ocupación de los padres, el nivel de instrucción y profesional de la madre, el nivel educativo, los ingresos familiares, la trayectoria académica son fundamentales para el incremento de la confianza en las destrezas para la toma de decisión vocacional. (Peterson, 1993; Sneva, 2011). Autores como Bozgeyikli, Erkan y Hamurcu (2010) señalaron que las personas pertenecientes a familias de menor ingreso económico, son más propensas a presentar una baja calidad en su educación, por lo que se le dificulta la entrada a una universidad que puede repercutir en su eficacia personal y el resultado de sus decisiones vocacionales. En cuanto a la edad, las investigaciones determinaron que los estudiantes con más edad muestran mejor confianza en sus capacidades para la toma de decisión vocacional (Peterson, 1993; Losano y Pena, 2006; Isik, 2010). Con respecto al género, algunos estudios (Taylor y Pompa, 1990; Begeron y Romano, 1994; Chung, 2002; Stravos y Cols. 2011) no han hallado diferencias. Sin embargo, otro elaborado por Bozgeyikli, Erkan y Hamurcu (2010) halló diferencias entre los niveles de ATDV entre hombres y mujeres de Turquía. Mau (2000) también comparó dos grupos

culturales (americanos y taiwaneses) en su estudio y encontró diferencias de género con respecto a la nacionalidad. Los taiwaneses obtuvieron puntajes más bajos que los americanos y, en este último grupo, no se reportaron diferencias de género. En el primer grupo (taiwaneses), las mujeres reportaron puntajes más altos que los hombres en su ATDV.

Si bien los estudios correlacionales han encontrado resultados interesantes sobre el constructo de ATDV, las investigaciones de tipo experimental no habían tenido mayor fuerza dentro del campo (Betz y Luzzo, 1996). Pero en la evolución de esta línea de investigación se han desarrollado estudios que se han centrado en el diseño de intervenciones capaces de incrementar las creencias con respecto a las competencias en la toma de decisión vocacional (Betz, 2007).

Algunos estudios de corte experimental presentan el diseño de diversidad de intervenciones para el incremento de la ATDV. Parte de las investigaciones realizadas han empleado intervenciones basadas en las cuatro fuentes de eficacia; por ejemplo, Luzzo, Funk y Strang (1996) demostraron la efectividad de un reentrenamiento atribucional que consistió en persuadir a estudiantes mediante una sesión grabada para que atribuyeran sus fracasos a su bajo desempeño en las tareas y no en su eficacia. Por su parte, Luzzo y Betz (1994, cp. Luzzo, Funk y Strang, 1996) determinaron la efectividad de la persuasión verbal sobre los niveles de ATDV en estudiantes universitarios. Otros investigadores han diseñado modelos de intervención como talleres, cursos de desarrollo profesional y exploración de carrera (Fotz y Luzzo, 1998; Obrien, Bikos, Epstein, Flores, Dukstein y Kamatuka, 2000; Carbonero y Merino, 2004; Reseer y Miller, 2006; Merino, 2007; Scott y Ciani, 2008; Fouad, Cotter y Kantamneni, 2009; Esters y Retallick, 2013), que comprendieron actividades vinculadas a las creencias de eficacia, identificación de intereses y objetivos, planificación, exploración vocacional y conocimiento de sí mismo, etc., que resultaron efectivas para el aumento del ATDV en estudiantes universitarios de los primeros años.

Otros estudios (Gried – Reed y Skaar, 2010; Gried – Reed y Ganuza, 2011) se enfocaron en realizar intervenciones basadas en aspectos fenomenológicos, que implican la exploración vocacional, el trabajo con las fantasías vocacionales a través de

construcción y la narrativa, que reportaron ser eficaces para el incremento de la confianza en las habilidades para la toma de decisión de carrera. Por otra parte, la intervención individual (Panke, 2011) y grupal (Sullivan y Mahalik, 2000; Nguyen, 2005; Wang, Zhang y Shao, 2010) también tuvo efectos positivos en el incremento de la variable.

En lo relacionado a las intervenciones con estudiante de secundaria, Kraus y Hughey (1999) evaluaron la ADTV en una muestra de estudiante de secundaria por medio de una intervención basada en las cinco competencias de la madurez vocacional de Crite (1978). Los resultados de este estudio no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre la ADTV. Otro estudio realizado por McWhinter, Rasheed y Crothers (2000) demostró que el impacto de una intervención de educación profesional sobre la ADTV, en una muestra de estudiantes pertenecientes al segundo año de secundaria, fue positivo debido a que se reportaron niveles favorables de ATDV una vez culminada la intervención.

### **Teoría social cognitiva del desarrollo de carrera**

La teoría de la autoeficacia profesional se dedica a estudiar dominios específicos o comportamientos vinculados al desarrollo vocacional. A lo largo de la evolución de esta línea de investigación se han encontrado diversos hallazgos que han dado indicios sobre la utilidad potencial de las expectativas de eficacia sobre la conducta vocacional (Blanco, 2009). Sin embargo, uno de los esfuerzos más importantes que se ha desarrollado es la teoría social cognitiva del desarrollo de carrera (TSCDC) propuesta por Lent, Brown y Hackett (1994), que se originó a raíz de los estudios iniciales (Betz y Hackett, 1981; Hackett y Betz, 1981; Taylor y Betz, 1983) sobre la utilidad del constructo de autoeficacia en el marco de la elección y desarrollo profesional.

Lent y Brown (2006) señalaron que, a raíz del estudio inicial propuesto por Hackett y Betz (1981), una amplia gama de investigaciones sobre la autoeficacia y otros

constructos sociocognitivos se habían acumulado para garantizar el desarrollo de una teoría sociocognitiva profesional, la cual fue pensada para consolidar la expansión que había tenido la teoría social cognitiva propuesta por Bandura (1977) y plantear hipótesis que dieran pie a otras investigaciones vinculadas a la teoría.

En este sentido, la teoría social cognitiva del desarrollo de carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994) dio pie para la comprensión sobre cómo los individuos forman sus intereses, la toman decisiones y alcanzan éxito en las actividades académicas y profesionales. Basada en la teoría general de la autoeficacia de Bandura (1977, 1986), la TSCDC se enfoca en mecanismos sociocognitivos (autoeficacia, expectativas de resultados y los logros) y su interacción con otras variables del medio ambiente (género, grupo de referencia, apoyo social, etc.), que dan forma al desarrollo y comportamiento profesional (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000). Lent y Cols (1994, 2000) introdujeron las siguientes componentes en su teoría:

**Autoeficacia:** el constructo central del modelo social cognitivo del desarrollo de carrera y hace referencia a los juicios que las personas tienen acerca de sus capacidades para alcanzar determinados rendimientos (Lent y Brown, 2006).

**Expectativas de resultado:** el constructo que hace referencia al conjunto de creencias de los individuos sobre las consecuencias de una acción determinada, que implican la predicción de los resultados. (Lent y Brown, 2006).

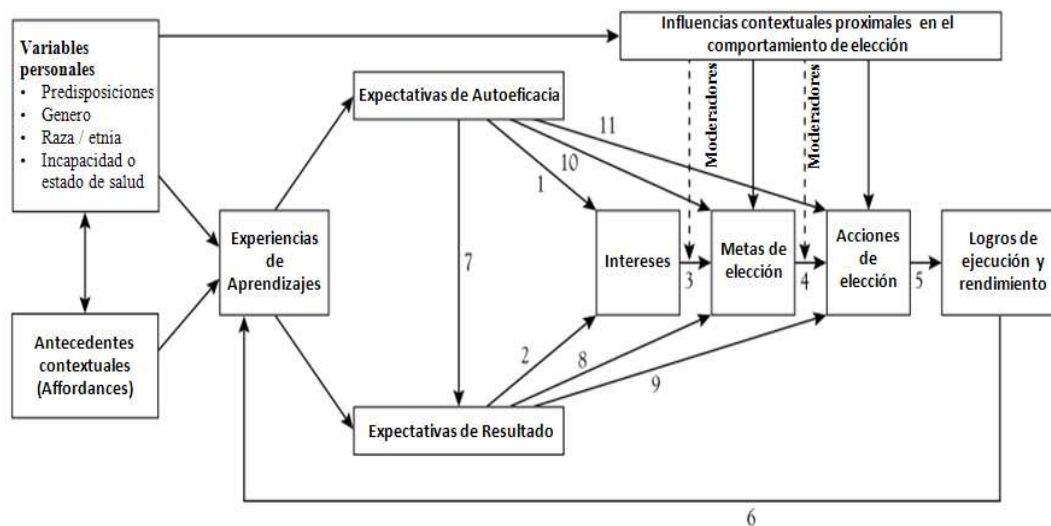
**Metas/ logros:** las metas se refieren a la intención de participar en una actividad particular para producir determinados resultados. Dentro del modelo social cognitivo se clasifican en dos tipos de metas: las relacionadas al contenido de la elección (tipo de actividad a realizar) y las referidas al desempeño (nivel y calidad de rendimiento en la actividad) (Lent y Brown, 2006).

**Intereses:** se refieren al patrón de las personas con respecto a sus gustos, disgustos, indiferencias sobre determinadas actividades. (Lent, Brown y Hackett, 1994).

**Soportes y barreras contextuales:** son los obstáculos u apoyos percibidos durante el desarrollo de la elección de carrera.

Así, Lent, Brown y Hackett (1994) elaboraron tres modelos para explicar cómo las expectativas de autoeficacia y de resultado influyen en el desarrollo de los intereses, en la elección de una carrera y en el rendimiento posterior. Dado que el estudio se enfoca hacia la toma de decisión vocacional, solo el **modelo de elección de carrera** será desarrollado con mayor detenimiento.

- **Modelo de elección de carrera.**



**Figura 3:** Modelo de elección de carrera de Lent, Brown y Hackett (1994).

De acuerdo al modelo presentado en la figura 3 (Lent, Brown y Hackett, 1994), las expectativas de eficacia y los resultados promueven los intereses particulares hacia una carrera (ruta 1 y 2). Los intereses, a su vez, sirven como influencia importante en las metas (intenciones o planes de seguir en una carrera particular) (ruta 3). Las metas estimulan acciones encaminada para alcanzarla (ruta 4). Las acciones propias relacionadas con la carrera (inscribirse en un curso preparatorio para la carrera) conducen a experiencias particulares de rendimientos (ruta 5); los resultados que se obtengan de estas experiencias (recibir buena calificación) ayudarán a revisar o

cristalizar las expectativas de autoeficacia y de resultados (ruta 6), por tanto consolidará la propia conducta de elección. Si bien la autoeficacia afecta las expectativas de resultados (ruta 7), ambos mecanismos sociocognitivos influirán directamente en la formación de intereses, su traducción en metas y acciones de elección (ruta 8-11).

Lent y Cols (2000, 2002) designaron dos categorías de las influencias contextuales o medio ambientales: los factores distales, que son los recursos facilitados por el entorno, que colaboran en la formación de las cogniciones e intereses sociales, como las oportunidades para el desarrollo de habilidades, los procesos de socialización con respecto a los roles de género, la gama de modelos de conductas académicas y profesionales y la cultura. La otra categoría es la relacionada a los factores proximales que desempeñan un papel preponderante en los momentos críticos de la elección, como el apoyo emocional, la capacidad económica para cubrir gastos de la carrera, la disponibilidad de empleos y las barreras socio estructurales (Lent y Cols., 2000, 2002)

La característica relacionada con la estructura de oportunidad o antecedentes contextuales modera las relaciones entre los intereses, las metas y acciones de la elección (esfuerzos de implementación de metas); es decir, pueden afectar la capacidad y la voluntad para transformar los intereses profesionales en metas y los objetivos en acciones. Si la persona se encuentra en condiciones ambientales favorables, es probable que avancen satisfactoriamente en su desarrollo profesional. Por otra parte, si se encuentra en condiciones ambientales desfavorables no avanza en su elección, por ejemplo, discriminación laboral, prácticas culturales respecto a los roles profesionales y la tradición de la carrera en el entorno familiar (Rutas de la figura 3)

De acuerdo a la interpretación de la personas, los factores contextuales pueden ser percibidos como barreras o soportes. “Las barreras hacen referencias a eventos o condiciones, ya sean de la persona o el entorno, que dificultan el desarrollo de una carrera” (Swanson y Woitke, 1997, p. 434, cp. Lent y Cols, 2000). Las barreras representan tanto factores interpersonales (concepto de sí mismo) como ambientales (discriminación laboral) que impiden el desarrollo profesional; o bien como soportes o apoyos profesionales que son variables que ayudan a facilitar la formación y búsqueda

de opciones de carrera. Estos autores señalan que el apoyo no es una condición neutra, sino que implica una serie de factores que promueven el desarrollo de carrera.

### **Asesoramiento psicológico**

De acuerdo con Obregón (2002), el asesoramiento psicológico “es 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 preventivas y de desarrollo más que en las de tipo correctivo o remedial” (p.8).

Casado (1995) establece una diferencia entre el asesoramiento psicológico y la orientación vocacional. Este autor señala que el asesoramiento psicológico, a diferencia de la orientación, pone énfasis en el establecimiento de una relación de ayuda dirigida al desarrollo óptimo de la persona.

El asesoramiento psicológico está fundamentado bajo la base teórica filosófica propuesta por Rogers (1961) sobre el humanismo, que percibe al ser humano como un ente netamente holístico que siente, piensa y se cree capaz de forjar su destino. Es un ser humano consciente, con libre albedrío, es decir, con capacidad para tomar decisiones de forma independiente y responsable, ante determinados comportamientos que ejecuta.

La función del asesoramiento psicológico es brindar orientación en todas las tareas, vinculadas con el desarrollo de la persona. De acuerdo a Obregón (2002) y Guevara (2005) el asesoramiento psicológico aborda tres niveles fundamentales:

**Primario:** la meta es la prevención y su foco es el sistema social o grupo. Sus servicios van dirigidos a aquella población considerada normal. Entre las labores que el asesor realiza en este nivel encontramos la de enseñar, entrenar, supervisar y elaborar consultas con la finalidad de resolver cualquier eventualidad futura.

**Secundario:** el propósito en este nivel es la intervención. El foco es la persona que, aunque se considera normal, atraviesa por circunstancias que le generan desajustes

en su vida. La labor del asesor es evitar el desarrollo de otros desequilibrios y solucionarlo mediante la orientación o la terapia.

**Terciario:** el objetivo en este nivel es la post – intervención (remediar o corregir). Su foco es la persona con considerables disfunciones o problemas. En esta etapa, el asesor realiza actividades de rehabilitación y terapia de apoyo.

En síntesis, el asesoramiento psicológico es un área, basada en postulados filosóficos de humanismo, que diseña actividades destinadas al desarrollo vital y adecuado del ser humano, brindándole herramientas útiles para su desenvolvimiento en todos los ámbitos de su vida personal, social, familiar, etc. En este sentido, el asesoramiento psicológico persigue unas metas bien definidas que la Opción de Orientación (s.f) especifica:

- **Cambios en la conducta y la personalidad:** el crecimiento y la satisfacción personal y social.
- **Salud mental:** conservación y logro de una salud mental favorable para el logro de una integración, adaptación e identificación positiva con los demás.
- **Resolución de problemas:** la modificación de conductas que sean adaptativas para las personas, el aprendizaje y los procesos de toma de decisión, así como la prevención de problemas.
- **Eficacia personal:** la responsabilidad de ser y la transformación de la persona, siendo el cambio el foco principal en el desarrollo de la intervención de asesoría.
- **Toma de decisiones:** Aprender destrezas para la toma de decisión para, posteriormente, realizar elecciones y adquirir la capacidad de responsabilidad por ellas.

### **Asesoramiento psicológico vocacional**

En el campo de la psicología vocacional se ha enfatizado en la importancia de la aplicabilidad de todos los preceptos teóricos que han surgido a raíz de la evolución de esta área. Esta aplicabilidad gestó desde las intervenciones individuales o grupales, que busca el desarrollo óptimo de las personas en relación a su conducta vocacional y, de esta forma, proporcionar en ellos herramientas que les ayude a tomar decisiones de carrera, formar una identidad vocacional, adaptarse y prepararse en el área de estudio e insertarse al campo laboral. Así el asesoramiento psicológico vocacional es una herramienta de acompañamiento donde se aborda con los clientes aspectos inherentes a su proceso de desarrollo profesional (Lobalto, 2002).

De acuerdo a Rivas (1988, 2003), el asesoramiento vocacional es el área de aplicación de la psicología vocacional, que ofrece ayuda técnica valiosa para los estudiantes dudosos en cuanto a las opciones de carrera para reorientarlos hacia una elección ocupacional.

Por su parte, Crite (1974) considera que el asesoramiento es un proceso de ayuda que permite brindarle a quien lo solicita herramientas para la elección y adaptación en una ocupación. Baltasar y Morakis (1998) señalan que es un proceso cuyo elemento principal lo compone la toma de decisión, que consideran un acto de responsabilidad por una persona cuyo ajuste psicológico sea estable, que esté consciente de sí mismo, de sus valores y sus juicios. Cabe destacar que el individuo es libre de tomar cualquier decisión, teniendo la probabilidad de equivocarse y asumiendo el riesgo como una oportunidad de mejora personal.

Lobalto (2002) define el asesoramiento vocacional como un proceso estructurado de ayuda técnica, solicitado por una persona que está en situación de incertidumbre con el fin de lograr un mejor desarrollo de su carrera profesional, que se da mediante la facilitación y clarificación de la información relevante o precisa para que, a través de la evaluación de la propia experiencia y la confrontación del mundo laboral, pueda tomar decisiones vocacionales realistas y eficaces

En síntesis, el proceso de asesoramiento cuenta con un sujeto activo que realiza procesos de enseñanza que se cristalizan mediante aprendizajes y vivencias más o menos estructuradas y significativas que se desarrollan en un contexto sociocultural determinado. En el asesoramiento vocacional, la persona resuelve de forma tentativa un aspecto significativo de su comportamiento, el cual hace alusión a una incertidumbre vocacional percibida como problemática y que tiene la necesidad de resolver con eficacia (Rivas, 2003).

Otro aspecto del proceso de asesoramiento vocacional es la fundamentación tanto teórica como tecnológica. De acuerdo a Rivas (2003), la fundamentación teórica del asesoramiento hace explícito los puntos de partida para tratar la conducta vocacional recurriendo a conceptos clave para diseñar una intervención. Por otra parte, la fundamentación tecnológica se refiere a la parte aplicada del asesoramiento, que abarca desde el diagnóstico de la situación objeto de asesoramiento hasta la formulación de toma de decisiones.

La integración efectiva de la teoría, la investigación y la práctica representa una prioridad de primer orden dentro del asesoramiento, dado que da paso a lo que Rivas (1988) define como el enfoque de asesoramiento, que representa un esquema conceptual que permite servir como guía para la ayuda y el análisis tanto de los supuestos teóricos como los tecnológicos. El enfoque de asesoramiento es una herramienta heurística que permite el análisis de la coherencia del proceso de asesoramiento (Rivas, 2003).

### **Aplicación de la autoeficacia en el asesoramiento vocacional**

El asesoramiento vocacional es un enfoque donde se aplican todos los preceptos teóricos de la psicología vocacional en formas de intervención. Las teorías sociocognitivas han sido útiles para el trabajo con las experiencias de aprendizajes sociales y las expectativas de eficacia en comportamientos vocacionales en el asesoramiento (Duffy y Dik, 2009). Cualquier comportamiento referido a la elección

vocacional es de interés para el trabajo del asesor. Por ello, la intervención en autoeficacia debe guiarse en el fortalecimiento de las creencias mediante el trabajo con las cuatro fuentes de información (experiencias de dominios, aprendizaje vicario, persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales) (Betz, 1992, 2004, 2005).

Betz (1992, 2004) planteó una perspectiva personal sobre cómo se podría intervenir dentro del asesoramiento empleando los preceptos de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), la cual estructuró en varios pasos. El primero consiste en que el asesor debe incluir el concepto de autoeficacia y explorar las creencias que tiene la persona de sus capacidades, su rendimiento y toma de decisión — ¿Qué es lo ideal que te gustaría hacer en una carrera?; ¿Qué te aleja de ese ideal?; ¿Qué fantasías de carreras tienes y aun sigues manteniendo?; ¿Qué carrera elegirías si pensaras en que podrías hacer cualquier cosa?—. El asesor debe determinar si los límites que el cliente se impone son realistas o si subestima sus capacidades, debe centrarse en las causas de sus percepciones a través de las experiencias.

El asesor tiene la función de romper con estas percepciones negándose a aceptar el “no puedo” como respuesta por parte del cliente, al menos hasta que hayan hecho el intento por aprender los dominios donde siente baja confianza (Betz, 2004). En esta fase se puede explorar si el cliente tiene baja confianza en otras capacidades. El asesor podría plantear algunas interrogantes como ¿qué otras nuevas habilidades podrían incrementar sus opciones y su satisfacción? y ¿qué le impide el desarrollo estas habilidades? (Betz, 2004). Otra forma complementaria para la evaluación es el empleo de instrumentos de medición que evalúen su grado de confianza en el dominio de interés.

El siguiente paso es la intervención que se realiza mediante las cuatro fuentes de eficacia una vez identificados los comportamientos donde el cliente carece de confianza. En el desarrollo de las sesiones, el asesor puede animar al asesorado a incluirse en cursos o talleres en las opciones de carrera para evaluar sus desempeños (logro de dominios), emplear modelos que reflejen éxito en las competencias donde sienta baja eficacia a través de videos o lectura sobre personas exitosas (aprendizaje vicario). Por otra parte el asesor puede tomar un rol activo animando y reforzando los

logros que tiene el cliente en las sesiones de asesoría en las competencias donde se percibe poco eficaz (persuasión verbal) y, por último, emplear técnicas de manejo de ansiedad, de concentración y autoevaluación que permitan al cliente hacer atribuciones adecuadas sobre su rendimiento en determinadas tareas (Betz, 1992, 2004).

La intervención para conocer las competencias en la toma de decisión de la persona se enfoca en el tratamiento del estado de indecisión. En esta mediación se facilitan herramientas que le permiten al cliente tratar sus bloqueos a la hora de tomar decisiones, reducir la ansiedad y, seguidamente, incrementar sus capacidades para la resolución de problemas (McAuliffe, 1992).

Issacson (1985, cp. McAuliffe, 1992) señaló que, mediante las sesiones de intervención, el asesor debe establecer un clima de confianza con el cliente para evaluar sus características y antecedentes. El trabajo de las sesiones se realiza a través de las cuatro fuentes de eficacia como se sugirió anteriormente (Betz, 1992). Según este modelo de intervención, el asesor puede solicitarle al cliente que realice tareas sobre el dominio en el cual se ha evidenciado una carencia de confianza, y debe tomar en consideración los siguientes aspectos durante la evaluación: a) la orientación de la conducta relevante (cuál es el dominio o competencia); b) el rendimiento, y c) el procesamiento cognitivo de la importancia que tiene la ejecución de la tarea. Por otra parte, puede pedir al cliente que mencione algunas de las decisiones pasadas en las cuales haya tenido éxito para que reconozca su responsabilidad en el logro de estas decisiones. Asimismo, el cliente debe proporcionar ejemplos de personas cercanas a él que hayan tenido éxito en su toma de decisión y converse directamente con ellas con la finalidad de encontrar similitudes y modele sus comportamientos (aprendizaje vicario). Seguidamente, el asesor debe garantizar que el cliente tenga una percepción favorable de él y su rol con la finalidad de que el asesorado pueda hacer un análisis favorable del rendimiento de su conducta y le sirva como refuerzo (persuasión verbal). Además debe aplicar técnicas de control de ansiedad para cambiar la relación entre sus emociones y comportamientos (activación emocional) (McAuliffe, 1992).

Pese a que las diversas fuentes de autoeficacia son útiles para el incremento de la confianza, se sugiere a los asesores que pongan en práctica los siguientes aspectos para el logro de un procesamiento cognitivo adecuado a las experiencias del cliente: a) contrastar comportamientos exitosos con comportamientos de fracaso; b) atribuir los cambios de comportamiento en los esfuerzos y no en circunstancias externas; c) recuperar experiencias de éxito pasadas y d) integrar las creencias y sentimientos anticipados, conductas, consecuencias objetivas y la autoevaluación de los rendimientos del asesoramiento (McAuliffe, 1992).

Existen dos complicaciones en el proceso de modificación de las creencias. En primer lugar, el cambio puede ser complejo y ocurrir de forma gradual y errática, pues las personas pueden ignorar la nueva información, lo cual los conduce a conflicto con sus creencias arraigadas. Cuando esta situación se presenta, el asesor puede continuar ayudando al cliente en la integración de la nueva información y en el fortalecimiento de nuevos esquemas por medio del registro diario de sus creencias, emociones y pensamientos opuestos a su rendimiento. Segundo, si el cliente admite tener baja eficacia en más de un dominio o comportamiento, el asesor puede tratar cada uno por separado o, bien, diseñar una intervención y trabajarla de forma conjunta (McAuliffe, 1992).

## Marco Metodológico

### Análisis de Variables

**Variable dependiente:** Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional

**Definición Constitutiva:** es la creencia que tiene el individuo en su o sus capacidades para realizar tareas necesarias del proceso de toma de decisión de carrera (Taylor y Betz, 1983).

**Definición Operacional:** entendido como la autoeficacia en la toma de decisión vocacional como los puntajes obtenidos en la Escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional – forma corta (Betz y Cols, 2012), la cual está compuesta por 25 ítems, agrupados en 5 dimensiones (Autoevaluación, búsqueda de información ocupacional, planificación, establecimiento de metas y solución de problemas), con cinco opciones de respuesta (1. Ninguna confianza, 2. Muy poca confianza, 3. Moderada confianza 4. Mucha confianza y 5. Total confianza).

### Variables seleccionadas.

**Sexo:** es la condición biológica y social que clasifica a las personas en hombres (masculino) y mujeres (femenino), según sus órganos de reproducción sexual y los roles que ejerce en la sociedad.

**Edad:** es el tiempo transcurrido entre el nacimiento de un individuo y el momento de la evaluación de mismo.

**Nivel académico:** es el nivel educativo alcanzado por las personas después de haber cursado, total o parcialmente, las diferentes etapas de educación sistemática (Méndez, 1999).

**Estatus de decisión vocacional:** es el grado de indecisión que posee el individuo con relación a su elección vocacional, el cual puede clasificarse como: Decidido, tentativamente decidido e indeciso (Taylor y Pompa, 1990; Bergeron y Romano, 1994).

**Fuente de ingreso familiar:** se refieren a los ingresos económicos con que un núcleo familiar determinar el sustento de sus necesidades básicas (Méndez, 1999).

**Profesión del padre:** se refiere a la ocupación laboral de la figura parental de un sistema familiar determinado (Méndez, 1999).

**Nivel de instrucción de la madre:** se refiere al nivel educativo alcanzado por la figura materna dentro de un determinado sistema familiar (Méndez, 1999).

### **Tipo de Investigación**

El siguiente estudio es de alcance descriptivo, puesto que busca especificar propiedades, características rasgos importantes sobre cualquier fenómeno que se analice. Este tipo de estudio describen la tendencia que existe en un grupo o población de acuerdo a una variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

### **Diseño de Investigación**

El diseño de investigación empleado para este estudio es de naturaleza no experimental, puesto que no hubo un control riguroso de variables en desarrollo del estudio. Es de tipo transversal dado que solo se realizó la recolección de datos una sola vez (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

## **Participantes**

### **Población**

La población estuvo representada por estudiantes de bachillerato, pertenecientes al ciclo diversificado (4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> año) de tres instituciones públicas, localizadas en el área Metropolitana de Caracas.

### **Muestra**

La muestra estuvo conformada por un total de 299 estudiantes de bachillerato de ambos sexos, de edades entre 15 y 20 años, pertenecientes a tres liceos públicos ubicados en parroquias San Pedro y Santa Rosalía de la ciudad capital.

### **Tipo de muestreo**

El muestreo fue de tipo no probabilístico o dirigido, el cual hace referencia a la selección de un subgrupo de la población en la que los elementos no están sujetos a la probabilidad si no a las características de la investigación (Hernández y Cols., 2007).

### **Contexto de la investigación**

El estudio fue realizado dentro de las aulas de clases de las dos instituciones públicas pertenecientes de caracas, a saber:

La U.E.B Gran Colombia, que se encuentra ubicado en el parroquia Santa Rosalía y fundado en el año 1980. Su población estudiantil es aproximadamente 1000 estudiantes.

La U.N.E. Leopoldo Aguerrevere, ubicado en el parroquia San Pedro, tiene 50 años de fundado y su población estudiantil es de 400 estudiantes, aproximadamente.

La U.E Urbaneja Achepolh, ubicada en Las Acacias de la parroquia San Pedro, tiene 11 años de fundado y cuenta con una población aproximadamente de 900 estudiantes.

Las instituciones mencionadas cuentan con espacios amplios distribuidos entre pasillos principales, oficinas, áreas recreativas, canchas y las aulas. Dentro los salones se realizó la recolección de los datos.

Estas últimas fueron empleadas para hacer la recolección de los datos y cuentan con ventilación e iluminación adecuadas para el desarrollo de las actividades académicas. Iguales condiciones se mantuvieron durante la aplicación de la prueba (ventilación e iluminación).

#### **Instrumentos de recolección de datos.**

- **Escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional – forma corta (Career Decisión Making Self – Efficacy Scale - Shot – Form) (Bezt, Klein y Taylor, 2012).**

Es una escala que mide el grado de confianza que tiene la persona para realizar tareas necesarias del proceso de toma de decisión de una carrera (Betz y Cols 1996, 2012). Está compuesta por 25 ítems que están distribuidos en cinco dimensiones: Autoevaluación, Búsqueda de información ocupacional, Planificación, logro de metas a futuro y Solución de problemas. Tiene cinco opciones de respuesta que van des 1 a 10 puntos (donde: 1 Ninguna confianza; 2 Muy poca confianza, 3. Moderada confianza, 4 Mucha confianza y 5. Total confianza). El puntaje mínimo que se puede obtener en esta escala es de 25 puntos y el mayor puntaje 115 puntos.

Con respecto a las propiedades psicométricas, tiene un índice de fiabilidad de .94 en la escala total y con respecto a sus dimensiones, sus índices oscilan entre .75 y

.83 (Betz, Klein y Taylor, 2012). La validez fue estimada con medidas de identidad e indecisión vocacional. Puesto que la versión corta elaborada en un inicio (Betz, Klein y Taylor, 1996) se empleó un continuo de 10 puntos en la evaluación del constructo, posteriormente, una investigación realizada por Betz, Hammond y Multon (2005) encontraron altos índices de fiabilidad empleando una escala de cinco puntos, estos oscilaron entre .78 y .85 tanto en la escala total como sus dimensiones.

- **Inventario de Madurez Vocacional – Forma C de asesoramiento (Crite y Salvickas, 2011).**

El inventario de madurez vocacional de Savickas y Crite (2011) está compuesto por 24 reactivos, distribuidos en tres dimensiones (preocupación, curiosidad y confianza) y una escala de consulta de (6 reactivos del total). Tiene dos opciones de respuesta (de acuerdo y en desacuerdo). Las puntuaciones obtenidas se obtienen mediante una clave de corrección. En este inventario se obtienen cinco puntajes. El puntaje total de la disposición en la elección de carrera el cual está basado en los 18 ítems de las dimensiones de preocupación, curiosidad y confianza y, la puntuación de cada una de éstas por separado. Por último, se obtienen una puntuación de la escala de consulta, que mide el grado en que un individuo busca ayuda en la toma de decisión de carrera mediante la solicitud de información y asesoramiento de otros. Puntajes altos indican un estilo racional e independiente, mientras que los puntajes bajos indican uno más dependiente. El perfil de las cinco puntuaciones refleja información sobre la actitud de un individuo hacia la toma de decisión profesional (Savickas y Porfeli, 2011).

En relación a la propiedades psicométricas, se realizaron estudios de validez factorial, lo cual permitió el ajuste al modelo basado en los cuatro recursos adaptativos (preocupación, control, curiosidad y confianza). Sin embargo, los reactivos de la escala de control aunque se ajustaron a los datos, la significación fue menor a .50, y por ello, los autores decidieron suprimir esta dimensión del modelo. Sin embargo, los reactivos de esta dimensión fueron incluidos en una escala de consulta. El inventario reportó

adecuados índices de consistencia interna en la escala total (18 ítems) de  $\alpha = .84$  y con respecto a las cuatro dimensiones se obtuvieron coeficientes  $\alpha .60$  y  $.80$  (Savickas y Porfeli, 2011).

### **Escala de Graffar de Mendez – Castellano:**

Es una escala que provee información sobre datos socio demográficos y estratificación social. Está compuesta por cuatro dimensiones: Profesión del jefe de la Familia, Principal fuente de ingreso de la familia, es decir, la procedencia de las ganancias económicas con la cual se sostiene el núcleo familiar; nivel de instrucción de la madre, el cual hace alusión a nivel educativo alcanzado por la figura materna de la familia; Profesión del jefe de la familia, que hace referencia a la ocupación que tiene la figura parental del núcleo familiar y el tipo de vivienda de la familia, que son las características físicas del lugar donde viven los miembros de una familia. Para cada una de estas dimensiones hay cinco niveles de respuesta y la suma de todos los puntajes arroja la información del estrato social al cual pertenece la persona encuestada, (dígase estrato I, II, III y IV).

## **Procedimiento**

### **Fase preparatoria**

En primer lugar, se realizó un bagaje bibliográfico sobre la variable de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en las principales bases de datos de investigación (UCV, UCAB, Proquest, EBSCO), la consulta a índices de las revistas especializadas en desarrollo y elección profesional, (*Journal Counseling Psychology, Journal of Career Development, Journal of Career Assessment, Journal of Vocational Behavior, The Career Development Quarterly, entre otras*), libros, tesis de grado, y por medio de solicitudes de artículos de investigación mediante el correo electrónico a sus autores para plantear el problema de investigación y desarrollar aspectos teóricos correspondientes.

Debido a que el estudio requería de la medición de la variable de interés, se seleccionó la escala en función de la importancia de su uso en los múltiples estudios, la consistencia en sus resultados obtenidos y la ausencia de versiones en castellano. Para ello, se envió un correo electrónico a la autora de la escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional, Nancy Betz, especialista en asesoramiento de carrera en la Universidad de Ohio, Estados Unidos, la cual fue recibida con éxito.

Una vez obtenido el manual de la escala, se procedió a realizar el proceso de traducción de la escala. Los expertos que participaron en este proceso fueron:

**M.L:** Licenciada en Idiomas Modernos, profesora de la Cátedra de Inglés en la escuela de psicología de la Universidad Central.

**M.M:** Licenciada en Idiomas Modernos, profesora de la Cátedra de Inglés en la escuela de psicología de la Universidad Central.

**A.D:** Licenciado en psicología de la Universidad Central de Venezuela.

**O.R:** Profesor de Inglés en el CVA, Licenciado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y Profesor del Dpto. de Asesoramiento Psicológico de la UCV.

En un primer momento, se le pidió a dos de los expertos que tradujeran la escala al idioma castellano; posteriormente, estas versiones fueron revisadas y nuevamente traducidas al idioma original.

Una vez obtenidas las traducciones, se consultó a un profesor de inglés en psicología para la verificación de la equivalencia entre las traducciones (versión original y las re traducciones al inglés [nuevas traducciones], ambas traducciones al idioma castellano y re traducciones al inglés). Esta revisión consistió en observar si los ítems de la escala eran similares en cuanto a los siguientes criterios: significado, vocabulario, estructura gramatical y adecuación al contexto (Anexo A). Luego de la revisión de los ítems y de reportar la equivalencia del contenido entre las traducciones, se revisaron las versiones en castellano y se seleccionaron los reactivos para la versión definitiva, obedeciendo a la similitud en ambas traducciones.

Posteriormente, la versión en castellano fue sometida a un juicio de experto para validar su contenido y su pertinencia con el contexto y la población donde se aplicó. Para ello, se consultó a tres expertos en el área de desarrollo vocacional:

**L.C.:** Licenciada en Psicología de la opción de psicología escolar de la Universidad Central de Venezuela.

**M.B.:** Licenciada en psicología de la opción de Asesoramiento Psicológico y Orientación de la Universidad Central de Venezuela.

**Z.R.:** Licenciada en psicología de la opción de Asesoramiento Psicológico y Orientación de la Universidad Central de Venezuela y jefa de la Unidad de Desarrollo Estudiantil (UDE) de la Facultad de Estudios Políticos y Administrativos de la UCV.

Estos expertos evaluaron la pertinencia de los ítems de la escala con respecto a sus dimensiones y su adecuación al contexto venezolano. Una vez obtenidas las observaciones, se realizó el proceso de modificación del contenido de la escala.

Para el estudio de validez de constructo, se empleó el inventario de madurez vocacional de Savickas y Crite (2011). Se realizaron dos traducciones de la escala al castellano y se evaluó su equivalencia de contenido lingüístico con un profesor de inglés de la escuela de psicología de la Universidad Central de Venezuela. Asimismo, en una reunión sostenida con un psicólogo experto en asesoramiento vocacional se evaluó el contenido cultural de los reactivos y se compararon el inventario de madurez de la carrera de Crite (1978) que validó Paz (1985) en el país. Parte de los reactivos del inventario de Crite (1978) fueron incorporados a la nueva versión, puesto que ya se encontraban adaptados al contexto del país y los restantes se sometieron a revisión.

El estudio de validación se realizó con una muestra de 75 estudiantes de bachillerato. Se elaboraron cartas de apoyo que fueron firmadas por el tutor de la investigación, el director de la escuela de psicología y el autor del estudio. En reuniones con los directivos de las respectivas instituciones se planificó el proceso de aplicación. Se aplicaron ambas escalas proporcionando antes a los estudiantes información sobre los objetivos de la aplicación. Una vez finalizado el proceso de recolección, se reportaron

las propiedades psicométricas de los instrumentos a través del programa de paquete de datos Spss .17.

### **Fase de evaluación**

Luego de realizar el estudio de validación, se procedió a la recolección de los datos en tres instituciones públicas de la ciudad capital. Mediante el proceso de aplicación, se les hizo alusión a los estudiantes de los objetivos del estudio y los aspectos éticos correspondientes a la aplicación como la confidencialidad de los resultados, el anonimato y la libre participación. Después, el evaluador entregó la escala de Graffar y la de autoeficacia en la toma de decisión vocacional y respectivamente. Una vez finalizada la recolección, el evaluador procedió a retirarse agradeciendo a los participantes por su colaboración.

### Análisis de Resultados

En esta sesión se muestran los análisis estadísticos correspondientes a la recolección de los datos. En primer, lugar se encontrarán los resultados referentes a las propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Para el desarrollo de estos estudios se empleó una muestra de 75 estudiantes de bachillerato de 4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> año, de ambos sexos, de edades entre 15 y 20 años de edad.

**Tabla 1**

Frecuencia de edad

|         |       | Edad       |            |                      |
|---------|-------|------------|------------|----------------------|
|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos | 15    | 10         | 13,3       | 13,3                 |
|         | 16    | 37         | 49,3       | 62,7                 |
|         | 17    | 18         | 24,0       | 86,7                 |
|         | 18    | 5          | 6,7        | 93,3                 |
|         | 19    | 4          | 5,3        | 98,7                 |
|         | 20    | 1          | 1,3        | 100,0                |
|         | Total | 75         | 100,0      |                      |

De acuerdo a la información arrojada en la tabla 1, con respecto a la edad, predominó en su mayoría estudiantes de 16 años, quienes fueron en total 37 (49,3). Por su parte, dieciocho estudiante tenían 17 años (24,0%) y diez tenían 15 (13,3%). De acuerdo a las frecuencias baja, se reportó que sólo cinco estudiantes tenían 18 años (5,3), cuatro tenía 19 (6,7%) y un sólo estudiante tenía 20 años (1,3 %).

**Tabla 2**

Frecuencia con respecto al género.

| <b>Género</b> |           |                   |                   |                             |
|---------------|-----------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
|               |           | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
| Válidos       | Femenino  | 44                | 58,7              | 58,7                        |
|               | Masculino | 31                | 41,3              | 100,0                       |
|               | Total     | 75                | 100,0             |                             |

**Tabla 3**

Frecuencia con respecto al nivel académico.

| <b>Nivel Académico</b> |            |                   |                   |                             |
|------------------------|------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
|                        |            | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
| Válidos                | cuarto año | 20                | 26,7              | 26,7                        |
|                        | quinto año | 55                | 73,3              | 100,0                       |
|                        | Total      | 75                | 100,0             |                             |

Con respecto al género (tabla 2), 44 estudiantes eran del sexo femenino (58,7 %) y 31 eran del sexo masculino (41,3%). En cuanto al nivel académico (tabla 3), se reportó que 20 estudiantes cursaban cuarto año de bachillerato (26,7%) y 55 cursaban quinto año (73,3%).

### Análisis de reactivos

En este apartado se reflejan los resultados del análisis de reactivo que se le hizo a los ítems de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional. En la tabla 4 se muestra los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones) y las correlaciones con el total de la escala.

**Tabla 4**

Descriptivos de los reactivos de la escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

|                                                                                                                           | Media | Desv.<br>Tip | Rpb    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------|
| Utilizar la internet para encontrar información sobre profesiones que te interesen. (ítem 1)                              | 3,61  | 1,565        | ,494** |
| Elegir de una lista de carreras universitaria, aquella que más te interese. (ítem 2)                                      | 3,51  | 1,415        | ,612** |
| Hacer un plan de tus metas para los próximos cinco años. (ítem 3)                                                         | 3,61  | 1,592        | ,565** |
| Determinar los pasos a seguir si llegaras a tener alguna dificultad en la carrera que elijas estudiar. (ítem 4)           | 3,09  | 1,302        | ,416** |
| Conocer de manera precisa tus habilidades para elegir una carrera. (ítem 5)                                               | 3,71  | 1,426        | ,667** |
| Elegir de una lista de profesiones, aquella que te gustaría ejercer. (ítem 6)                                             | 3,89  | 1,097        | ,655** |
| Determinar los pasos a seguir para terminar con éxito la carrera que elijas estudiar. (ítem 7)                            | 3,83  | 1,307        | ,736** |
| Estudiar con persistencia para lograr avanzar en la carrera que elijas estudiar aun cuando te sientas frustrado. (ítem 8) | 3,71  | 1,534        | ,580** |
| Evaluar en cual área te desempeñarías laboralmente mejor. (ítem 9)                                                        | 3,71  | 1,183        | ,525** |
| Averiguar las oportunidades de empleo sobre una ocupación que te interese en los próximos años. (ítem 10)                 | 4,03  | ,972         | ,551** |
| Escoger una carrera que se adapte a tu estilo de vida. (ítem 11)                                                          | 4,05  | 1,213        | ,606** |
| Hacer una buena síntesis curricular. (ítem 12)                                                                            | 3,71  | 1,453        | ,625** |
| Cambiar de carrera si no te gustará la primera opción que selecciones. (ítem 13)                                          | 3,05  | 1,727        | ,445** |

|                                                                                                                |       |        |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|--------|
| Identificar lo que valoras más en un empleo. (ítem 14)                                                         | 3,51  | 1,307  | ,597** |
| Averiguar el promedio anual de lo que ganan las personas en una profesión que te interese. (ítem 15)           | 3,59  | 1,597  | ,584** |
| Estudiar una carrera y no preocuparte si fue la adecuada para ti. (ítem 16)                                    | 2,52  | 1,956  | ,251*  |
| Cambiar de trabajo si no te sintieras satisfecho con esté. (ítem 17)                                           | 3,60  | 1,757  | ,532** |
| Imaginar lo que estas dispuesto o no a sacrificar para lograr las metas de tu carrera. (ítem 18)               | 3,71  | 1,345  | ,557** |
| Hablar con una persona que este empleada en una profesión que te interese. (ítem 19)                           | 4,23  | 1,259  | ,613** |
| Elegir una carrera que se adapte a tus intereses. (ítem 20)                                                    | 4,00  | 1,378  | ,659** |
| Identificar trabajadores, empresas e instituciones que se adapten a tus oportunidades profesionales. (ítem 21) | 4,07  | 1,009  | ,667** |
| Saber el estilo de vida que te gustaría tener cuando ejerzas tu profesión. (ítem 22)                           | 4,25  | 1,273  | ,710** |
| Encontrar información sobre las ofertas de estudios en diversas instituciones universitarias. (ítem 23)        | 4,20  | ,784   | ,652** |
| Desempeñarte con éxito en el proceso de entrevista laboral. (ítem 24)                                          | 4,00  | 1,216  | ,649** |
| Elegir otra alternativa razonable de carrera sino puedes inscribirte en la que tienes mayor interés. (ítem 25) | 3,67  | 1,279  | ,547** |
| Total ATDV                                                                                                     | 93,52 | 16,662 |        |

Tal como se observa en esta tabla 4, las medias de los ítems compuestos por la escala de autoeficacia oscilan entre 3 y 4, indicando que la tendencia va desde la moderada a mucha confianza. Sin embargo, el ítem 16 muestra una media de 2, 52, indicando que hacia ese reactivo en particular se dirigen los puntajes donde se refleja baja confianza. En relación a las desviaciones observadas, en líneas generales, se encuentran a  $< 2$  punto de la media, indicando poca dispersión en las respuestas de los estudiantes en los reactivos. En relación a las correlaciones de los ítems con el total de la prueba se obtuvieron correlaciones  $p = \geq .40$ , que indican relaciones entre moderadas y altas. De acuerdo a la calificación de Ebel (1979, c.p Lezama y Urdanibia, 2009), los ítems que reportan este nivel de correlación con el total de la prueba son considerado como *muy buenos* sobre su capacidad discriminativa, puesto que implica que las personas que obtienen puntajes altos en el ítem, obtendrán una puntuacion alta en la escala total.

### Estudios de fiabilidad

La escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional de Betz, Klein y Taylor (2012) está constituida por 25 reactivos que se distribuyen en 5 dimensiones basadas en la cinco competencias del modelo de las madurez vocacional de Crite (1978), a saber: Autoevaluación (*ítems* 5, 9, 14, 18 y 22), Búsqueda de información ocupacional (*ítems* 1, 10, 15, 19 y 23), Selección de objetivos (*Ítems* 2, 6, 11, 16 y 20), Planificación (*Ítems* 3, 7, 12, 21 y 24) y Solución de problemas (*ítems* 4, 8, 13, 17 y 25).

Por su parte, el inventario de madurez vocacional Forma C de asesoramiento de Savickas y Crite (2011) lo constituyen 24 reactivos que se distribuyen en tres dimensiones principales: preocupación (*ítems* 1, 5, 9, 13, 17 y 21), curiosidad (*ítems* 2, 6, 10, 14, 18 y 22), confianza (3, 7, 11, 15, 19 y 23) y adicional a estas, una escala de consulta (*ítems* 4, 8, 12, 16, 20 y 24).

En la tabla 5 se reporta la información sobre los índices de fiabilidad de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

**Tabla 5**

Índices de confiabilidad

| Dimensiones                         | N° de Elementos | Media | Alpha ( $\alpha$ ) |
|-------------------------------------|-----------------|-------|--------------------|
| Autoevaluación                      | 5               | 3,77  | 0,74               |
| Búsqueda de Información Ocupacional | 5               | 3,93  | 0,75               |
| Selección de Metas                  | 5               | 3,59  | 0,66               |
| Planificación                       | 5               | 3,84  | 0,78               |
| Solución de Problemas               | 5               | 3,42  | 0,68               |
| Total ATDV                          | 25              | 3,71  | 0,91               |

Los índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) obtenidos por las dimensiones y el total de la escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión Vocacional. En las cinco dimensiones: Autoevaluación (0,74), Búsqueda de información ocupacional (0,75), Selección de metas (0,66), Planificación (0,78) y Solución de problemas (0,68) y en la escala total de ATDV (0,91) se reportaron índices  $\alpha = > 0,6$ , indicando que tanto la escala general como sus dimensiones muestran consistencia interna.

Dado que el inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento de Crite y Salvickas (2011) fue empleado para la validez de criterio de la escala de ATDV, solo se reporta el índice de fiabilidad de la escala total en la tabla 6. De acuerdo a lo observado en la tabla, el alpha que se obtuvo fue de 0,69.

**Tabla 6**

Índice de fiabilidad del inventario de madurez vocacional Forma C de asesoramiento

| Escala               | Nº de Elementos | Media | Alpha ( $\alpha$ ) |
|----------------------|-----------------|-------|--------------------|
| Total IMV (18 items) | 18              | 0,58  | 0,69               |

### Estudios de validez

A continuación se presenta el reporte de los estudios de validez realizados a la escala de ATDV. En primer lugar, se realizó un estudio de validación del contenido de la escala y validez de constructo mediante el análisis factorial y la correlación con el inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento de Savickas y Crite (2011).

### Validez de Contenido

En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos en la validez de contenido. Se consultó con tres expertos para explorar la pertinencia de los ítems a las dimensiones de la escala. Para tener información sobre otros aspectos abordados en este procedimiento diríjase al Anexo B, donde se expone de manera detallada. Así mismo, en el Anexo A se muestra un resumen sobre el proceso de traducción de la escala.

**Tabla 7**

Frecuencias y porcentajes de acuerdo entre expertos

| ítems   | Acuerdos | %    | Condicion  | ítems   | Acuerdos | %    | Condición  |
|---------|----------|------|------------|---------|----------|------|------------|
| Item 1  | 3        | 100% | Pertinente | item 14 | 2        | 66%  | Pertinente |
| item 2  | 3        | 100% | Pertinente | item 15 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 3  | 3        | 100% | Pertinente | item 16 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 4  | 3        | 100% | Pertinente | item 17 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 5  | 3        | 100% | Pertinente | item 18 | 2        | 66%  | Pertinente |
| Item 6  | 3        | 100% | Pertinente | item 19 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 7  | 3        | 100% | Pertinente | item 20 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 8  | 3        | 100% | Pertinente | item 21 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 9  | 2        | 66%  | Pertinente | item 22 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 10 | 3        | 100% | Pertinente | item 23 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 11 | 3        | 100% | Pertinente | item 24 | 3        | 100% | Pertinente |
| Item 12 | 3        | 100% | Pertinente | item 25 | 3        | 100% | Pertinente |
| item 13 | 3        | 100% | Pertinente |         |          |      |            |

Tal como se refleja en tabla 7, los expertos coincidieron que 22 (88%) de los reactivos de la escala de autoeficacia para la toma de decisión vocacional pertenecían a sus respectivas dimensiones, es decir, reportaron un 100% de acuerdos. Se observaron discrepancia en tres ítems de la escala: 9, 14 y 18, que pertenecen a la dimensión de autoevaluación, los cuales reflejarán un porcentaje de 66% de acuerdo entre los

expertos. Durante el proceso de validación de contenido se realizaron modificaciones a los ítems para adecuarlos al contexto. Estos aspectos se exponen en el Anexo B

### Validez de constructo

#### Validez convergente

Para reportar la validez de constructo de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional, se correlacionó con el inventario de madurez vocacional forma C de Salvickas y Porfeli (2011).

**Tabla 8**

Correlacion entre Autoeficacia en la toma de decisión vocacional y madurez vocacional.

|       |                        | Correlaciones |              |              |              |              |             |
|-------|------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
|       |                        | ATDV          | MV           | PERO         | CURIO        | CONFI        | CONSUL      |
| ATDV  | Correlación de Pearson | 1             | <b>-,102</b> | <b>-,108</b> | <b>-,043</b> | <b>-,089</b> | <b>,028</b> |
|       | Sig. (bilateral)       |               | ,385         | ,359         | ,716         | ,446         | ,808        |
| MV    | Correlación de Pearson | <b>-,102</b>  | 1            | ,679**       | ,807**       | ,798**       | -,128       |
|       | Sig. (bilateral)       | ,385          |              | ,000         | ,000         | ,000         | ,275        |
| PERO  | Correlación de Pearson | <b>-,108</b>  | ,679**       | 1            | ,333**       | ,317**       | -,051       |
|       | Sig. (bilateral)       | ,359          | ,000         |              | ,004         | ,006         | ,664        |
| CURIO | Correlación de Pearson | <b>-,043</b>  | ,807**       | ,333**       | 1            | ,469**       | -,009       |
|       | Sig. (bilateral)       | ,716          | ,000         | ,004         |              | ,000         | ,938        |
| CONFI | Correlación de Pearson | <b>-,089</b>  | ,798**       | ,317**       | ,469**       | 1            | -,226       |
|       | Sig. (bilateral)       | ,446          | ,000         | ,006         | ,000         |              | ,051        |
|       | N                      | 75            | 75           | 75           | 75           | 75           | 75          |

|        |                        |             |       |       |       |       |   |
|--------|------------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|---|
| CONSUL | Correlación de Pearson | <b>,028</b> | -,128 | -,051 | -,009 | -,226 | 1 |
|        | Sig. (bilateral)       | ,808        | ,275  | ,664  | ,938  | ,051  |   |

**\*ATDV: Autoeficacia en la toma de decisión vocacional; \*MV: Madurez vocacional; \*PREO: Preocupación; \*CURIO: Curiosidad; \*CONF: Confianza; \*CONSUL: Consulta.**

Las correlaciones reportadas entre la autoeficacia y la madurez vocacional fue negativa ( $p = -,102$ ), al igual que en las dimensiones propuestas en el modelo de la adaptabilidad de carrera, a saber: preocupación ( $p = -,180$ ), curiosidad ( $p = -,043$ ) y la confianza ( $p = -,089$ ). Sugiriendo que bajos puntajes en ATDV se encuentran en estrecha relación con los bajos puntajes en los recursos que permiten la disposición y adaptación a la carrera contenidos en el inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento. Sin embargo, se reportó una relación positiva y baja con respecto a la escala de consulta ( $p = ,028$ ).

### Análisis Factorial

Para aplicar el método de análisis factorial a la escala de ATDV, se aplicó, en principio, la prueba de KMO y la de esfericidad de Bartlett para confirmar la pertinencia de la aplicación del método de análisis factorial. Como se indica en la tabla 5, el índice obtenido de la prueba fue de  $KMO = ,83$  con un nivel de significación de  $p = < ,05$ , que indica la posibilidad de aplicar el método del análisis factorial a los reactivos de la versión adaptada de la forma corta de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

**Tabla 9**

Prueba KMO y esfericidad de Bartlett

| KMO y prueba de Bartlett                             |                         |         |
|------------------------------------------------------|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. |                         | ,833    |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                    | Chi-cuadrado aproximado | 896,297 |
|                                                      | Gl                      | 300     |
|                                                      | Sig.                    | ,000    |

**Tabla 10**

Prueba KMO y esfericidad de Bartlett

| Varianza total explicada |                        |                  |             |                                                        |                  |             |
|--------------------------|------------------------|------------------|-------------|--------------------------------------------------------|------------------|-------------|
| Componente               | Auto valores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|                          | Total                  | % de la varianza | % acumulado | Total                                                  | % de la varianza | % acumulado |
| 1                        | 8,758                  | 35,031           | 35,031      | 8,758                                                  | 35,031           | 35,031      |
| 2                        | 2,020                  | 8,078            | 43,109      | 2,020                                                  | 8,078            | 43,109      |
| 3                        | 1,839                  | 7,354            | 50,463      | 1,839                                                  | 7,354            | 50,463      |
| 4                        | 1,312                  | 5,247            | 55,710      | 1,312                                                  | 5,247            | 55,710      |
| 5                        | 1,107                  | 4,426            | 60,137      | 1,107                                                  | 4,426            | 60,137      |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Seguidamente, en la tabla 11 se muestra la matriz de componentes rotados de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Como puede observarse, en líneas generales, se refleja una matriz donde se identifican 5 componentes, donde los primeros dos factores reportan las mayores cargas. Para el primer componente, los ítems 3, 6, 7, 8, 9, 18 y 23 obtienen correlaciones significativas mayores a  $p = > .60$ , excepto el ítem 17 cuya correlación es de  $p = .46$ . Para el segundo factor, los ítems 9, 22 y 24 reportaron correlaciones  $p = > .60$ , mientras que los reactivos 5, 12, 20 y 21 obtuvieron correlaciones de entre .50 y .53 respectivamente. Para el tercer factor, los ítems 15 y 19

obtuvieron correlaciones  $p = > .60$ , en tanto, los reactivos 1 y 25 obtuvieron una correlación de  $p = .59$ . En cuanto a cuarto factor reportado, se observó que 2, 4 y 13 obtuvieron correlaciones  $p = > .60$  y el reactivo 14 una correlación de 0,47. Por último, en el quinto factor sólo cargaron los ítems 10 y 11 con correlaciones  $p = > .60$  y el reactivo 16, con una correlación de 0,56. De acuerdo con el modelo teórico que sustenta a la escala, se observó que los reactivos distribuidos en los cinco componentes, en su mayoría, no cargaban en las dimensiones que fueron propuestas en un inicio para éstos.

**Tabla 11**  
Matriz de componentes rotados

| <b>Matriz de componentes rotados</b>                                                                                      |             |             |             |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|------|------|
|                                                                                                                           | Componente  |             |             |      |      |
|                                                                                                                           | 1           | 2           | 3           | 4    | 5    |
| Estudiar con persistencia para lograr avanzar en la carrera que elijas estudiar aún cuando te sientas frustrado. (ítem 8) | <b>,772</b> |             |             |      |      |
| Determinar los pasos a seguir para terminar con éxito la carrera que elijas estudiar. (ítem 7)                            | <b>,688</b> |             |             |      |      |
| Imaginar lo que estas dispuesto o no a sacrificar para lograr las metas de tu carrera. (ítem 18)                          | <b>,637</b> |             |             |      |      |
| Elegir de una lista de profesiones, aquella que te gustaría ejercer. (ítem 6)                                             | <b>,624</b> | ,354        |             |      |      |
| Hacer un plan de tus metas para los próximos cinco años. (ítem 3)                                                         | <b>,602</b> |             |             |      | ,437 |
| Encontrar información sobre las ofertas de estudios en diversas instituciones universitarias. (ítem 23)                   | <b>,600</b> |             | ,430        |      |      |
| Cambiar de trabajo si no te sintieras satisfecho con esté. (ítem 17)                                                      | <b>,465</b> |             |             | ,362 |      |
| Evaluar en cual área te desempeñarías laboralmente mejor. (ítem 9)                                                        |             | <b>,761</b> |             | ,330 |      |
| Saber el estilo de vida que te gustaría tener cuando ejerzas tu profesión. (ítem 22)                                      | ,312        | <b>,689</b> | ,319        |      |      |
| Desempeñarte con éxito en el proceso de entrevista laboral. (ítem 24)                                                     | ,351        | <b>,678</b> | ,301        |      |      |
| Conocer de manera precisa tus habilidades para elegir una carrera. (ítem 5)                                               | ,462        | <b>,539</b> |             |      |      |
| Elegir una carrera que se adapte a tus intereses. (ítem 20)                                                               |             | <b>,533</b> |             |      | ,527 |
| Identificar trabajadores, empresas e instituciones que se adapten a tus oportunidades profesionales. (ítem 21)            | ,404        | <b>,513</b> | ,325        |      |      |
| Hacer una buena síntesis curricular. (ítem 12)                                                                            | ,365        | <b>,503</b> |             |      |      |
| Averiguar el promedio anual de lo que ganan las personas en una profesión que te interese. (ítem 15)                      |             |             | <b>,688</b> |      | ,454 |

|                                                                                                                 |      |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------|
| Hablar con una persona que este empleada en una profesión que te interese. (ítem 19)                            | ,386 | <b>,665</b> |
| Elegir otra alternativa razonable de carrera sino puedes inscribirte en la que tienes mayor interés. (ítem 25)  |      | <b>,598</b> |
| Utilizar la internet para encontrar información sobre profesiones que te interesen. (ítem 1)                    |      | <b>,594</b> |
| Cambiar de carrera si no te gustará la primera opción que selecciones. (ítem 13)                                |      | <b>,773</b> |
| Determinar los pasos a seguir si llegaras a tener alguna dificultad en la carrera que elijas estudiar. (ítem 4) |      | <b>,706</b> |
| Elegir de una lista de carreras universitaria, aquella que más te interese. (ítem 2)                            | ,429 | <b>,618</b> |
| Identificar lo que valoras más en un empleo. (ítem 14)                                                          | ,435 | <b>,471</b> |
| Averiguar las oportunidades de empleo sobre una ocupación que te interese en los próximos años. (ítem 10)       | ,305 | <b>,682</b> |
| Escoger una carrera que se adapte a tu estilo de vida. (ítem 11)                                                | ,479 | <b>,659</b> |
| Estudiar una carrera y no preocuparte si fue la adecuada para ti. (ítem 16)                                     | ,463 | <b>,569</b> |

Seguidamente se reportaran los resultados de la aplicación de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional una vez realizado sus estudios de validación respectivos. Esta fase del estudio contó con 224 estudiantes de bachillerato pertenecientes a los dos últimos años del ciclo diversificado de tres liceos públicos de la Ciudad de Caracas. Los sujetos fueron de ambos sexo, de edades entre 15 y 19 años de edad. A continuación se presenta la información referida a las frecuencias y descriptivos de la muestra.

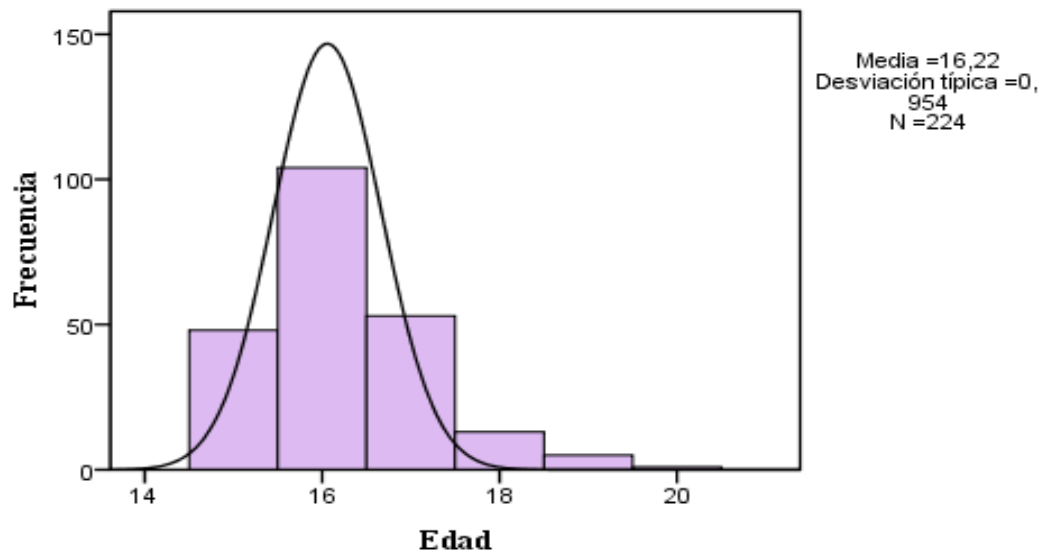
### Frecuencias y descriptivos de las variables seleccionadas

**Tabla 12**  
Frecuencias por edad.

|         |       | Edad       |            |                      |
|---------|-------|------------|------------|----------------------|
|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos | 15    | 48         | 21,4       | 21,4                 |
|         | 16    | 104        | 46,4       | 67,9                 |
|         | 17    | 53         | 23,7       | 91,5                 |
|         | 18    | 13         | 5,8        | 97,3                 |
|         | 19    | 5          | 2,2        | 99,6                 |
|         | 20    | 1          | ,4         | 100,0                |
|         | Total | 224        | 100,0      |                      |

Como se observa en la tabla 12, la mayoría de los estudiantes de la muestra tenían la edad de 16 años, representando el 46% de la muestra. 53 personas tenían la edad de 17

(23. 7 %) y 48 tenían la edad de 15 (21,4%). Las frecuencias más bajas se reportaron en las edades de 18 (5, 8 %), que fue de 13 personas, 19 (2,2%) con 5 personas y de 20 (0,4 %) que estuvo representado por una persona respectivamente. La media obtenida fue de 16, 22, indicando que el promedio de edad de la muestra es de 16 años. La desviación reportada fue de 0,95, indicando no hay mayor dispersión entre las edades. En la figura 4 se representa gráficamente la distribución.



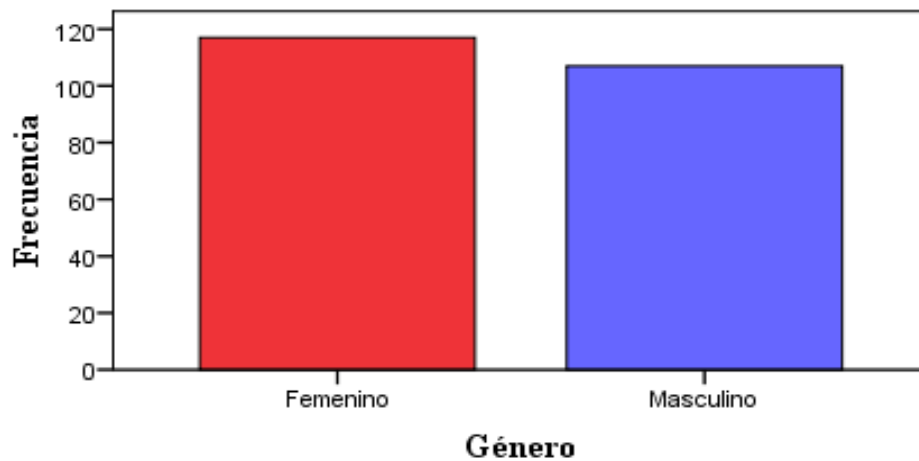
**Figura 4:** *Frecuencias por edad*

**Tabla 13**

Frecuencias por género

| Género  |           |            |            |                      |
|---------|-----------|------------|------------|----------------------|
|         |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos | Femenino  | 117        | 52,2       | 52,2                 |
|         | Masculino | 107        | 47,8       | 100,0                |
|         | Total     | 224        | 100,0      |                      |

En la tabla 13, se observa que en relación al género, 117 estudiantes (52,2 %) eran del sexo femenino, mientras que 107 (47%) eran del sexo masculino. En la figura 5 se reporta la información.



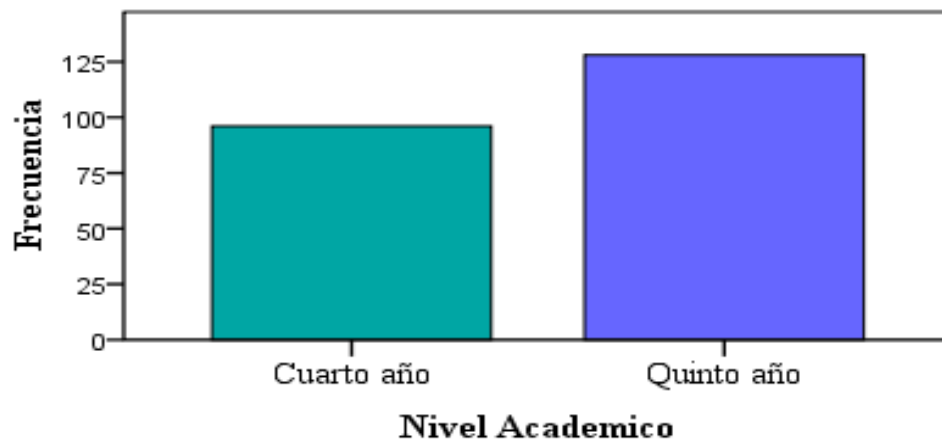
**Figura 5:** Frecuencias en función del género

**Tabla 14**

Frecuencias en función del nivel académico

| Nivel Académico |            |            |            |                      |
|-----------------|------------|------------|------------|----------------------|
|                 |            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos         | Cuarto año | 96         | 42,9       | 42,9                 |
|                 | Quinto año | 128        | 57,1       | 100,0                |
|                 | Total      | 224        | 100,0      |                      |

En tabla 14 se observa que de acuerdo académico, 128 estudiantes (57,1%) cursaban el quinto año, mientras que 96 personas (42, 9%) cursaban cuarto año de bachillerato. En la figura 6 se reportan las distrubuciones.



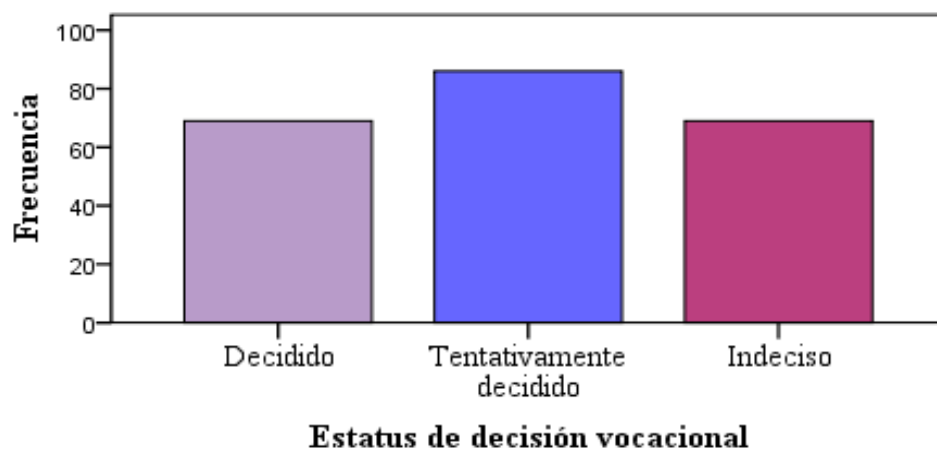
**Figura 6:** Frecuencias con respecto al nivel académico

**Tabla 15**

Frecuencias en función del estatus de decisión vocacional

| Estatus de decisión vocacional |                         |            |            |                      |
|--------------------------------|-------------------------|------------|------------|----------------------|
|                                |                         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos                        | Decidido                | 69         | 30,8       | 30,8                 |
|                                | Tentativamente decidido | 86         | 38,4       | 69,2                 |
|                                | Indeciso                | 69         | 30,8       | 100,0                |
|                                | Total                   | 224        | 100,0      |                      |

En la tabla 15 se provee la información con respecto al estatus de decisión vocacional de la muestra. De acuerdo a lo observado en la muestra, hay más estudiantes tentativamente decididos en relación a su elección vocacional; representados por 86 personas, es decir, el 38,4% de la muestra total. Sin embargo, se arrojaron las mismas frecuencias para las condiciones de decidido e indeciso. Se reportó una equivalencia de 69 personas (38,8 %), quienes reportaron encontrarse en esta condición. A continuación se presenta la información de forma gráfica.

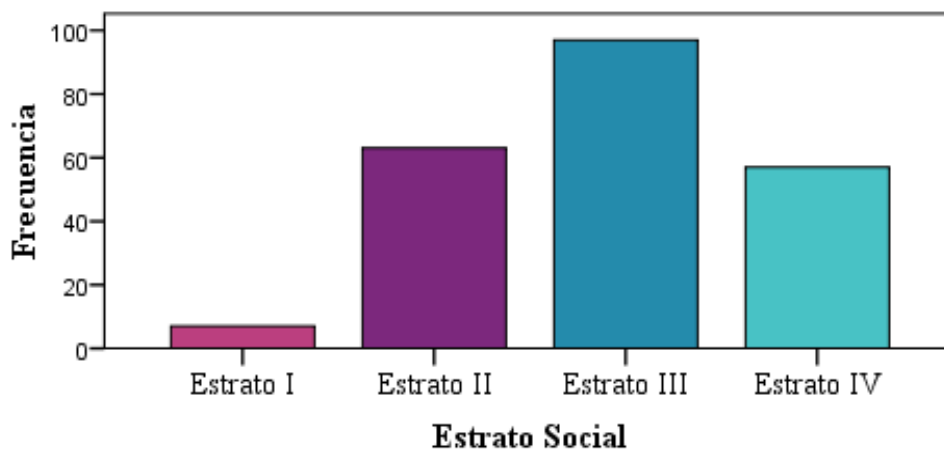


**Figura 7:** Frecuencias con respecto al estatus de decisión vocacional

Seguidamente, en la tabla 16 se muestra la información sobre el estrato social de la muestra. Como se puede observa, la mayoría de los estudiantes de la muestra pertenecen al estrato III, que está representado por 97 estudiantes (43,3%), en tanto, 63 estudiantes (28,1%) se encuentran en el estrato II y le sigue el estrato IV con 57 estudiantes (25,4 %). En el estrato I se reportaron 7 casos (3,1%). Seguida de la información de la tabla, se muestra su respectivo gráfico.

**Tabla 16**  
Frecuencias por estrato social

| <b>Estrato Social</b> |             |            |            |                      |
|-----------------------|-------------|------------|------------|----------------------|
|                       |             | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Válidos               | Estrato I   | 7          | 3,1        | 3,1                  |
|                       | Estrato II  | 63         | 28,1       | 31,3                 |
|                       | Estrato III | 97         | 43,3       | 74,6                 |
|                       | Estrato IV  | 57         | 25,4       | 100,0                |
|                       | Total       | 224        | 100,0      |                      |



**Figura 8:** Frecuencias en relación al estrato social

### Descriptivos en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional

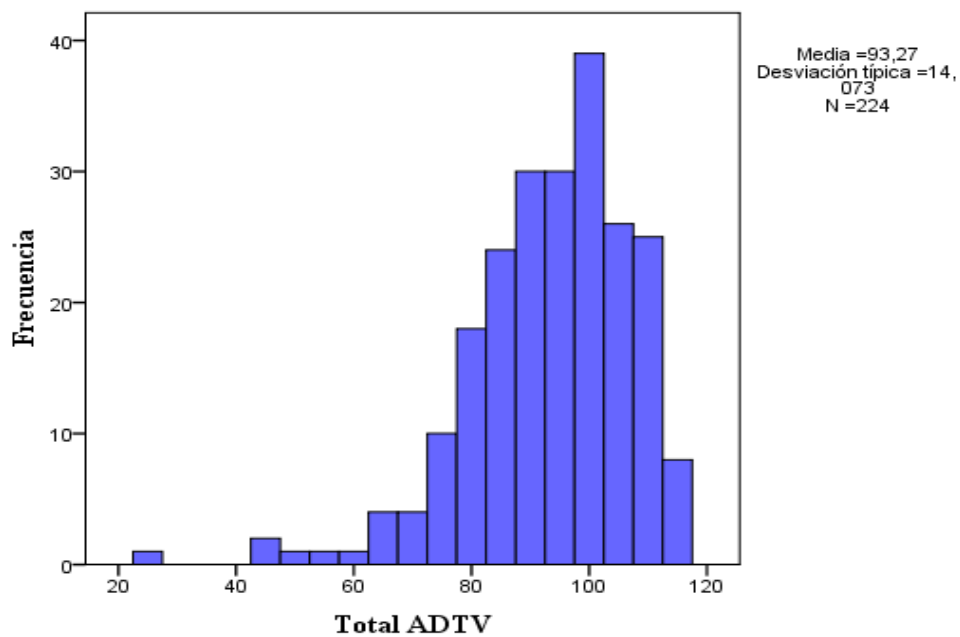
A continuación se presenta la información sobre los niveles reportados en autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

**Tabla 17**

Estadísticos descriptivos en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional

| TotalADTV               |        |
|-------------------------|--------|
| Media                   | 93,27  |
| Mediana                 | 95,00  |
| Desv. Típ.              | 14,073 |
| Asimetría               | -1,181 |
| Error típ. de asimetría | ,163   |
| Mínimo                  | 25     |
| Máximo                  | 117    |

Con respecto a los estadísticos descriptivos en las puntuaciones obtenidas en el nivel de autoeficacia en la toma de decisión vocacional se observa que en promedio, los estudiantes de bachillerato obtienen 93 puntos. Con relación a la mediana obtenida, se reporta que es 95, es decir, que dicho valor separa al 50% de la muestra que se encuentra tanto por encima como debajo. Con respecto a la desviación típica, se obtuvo que las puntuaciones se desvían 14 puntos de la media, indicando una dispersión considerable. La asimetría es negativa y mayor que 1, reflejando que los puntajes que la muestra obtiene se ecunetran hacia las puntuajes altos. En la figura 17 se puede apreciar la distrubución en autoeficacia en la toma de decisión vocacional. El puntaje mínimo que obtuvo la muestra fue de 25 puntos, en tanto, el máximo fue de 177 puntos.



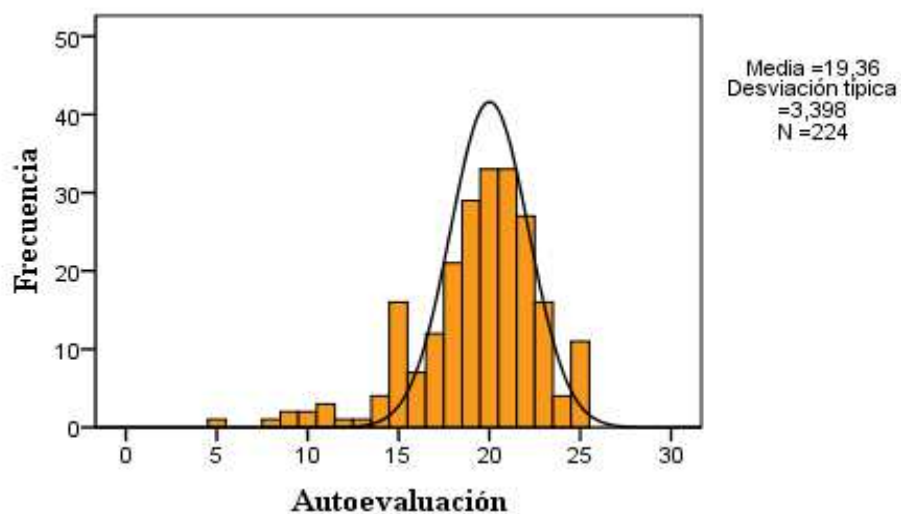
**Figura9:** Frecuencia en puntajes en ADTV

**Tabla 18**

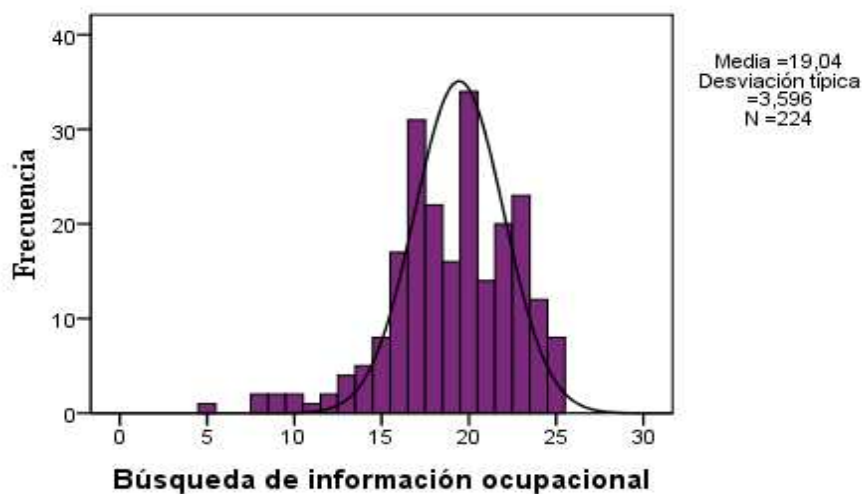
Descriptivos de las dimensiones de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional

|                            | Autoevaluación | Búsqueda<br>de<br>Información | Selección<br>de metas | Planificación | Solución de<br>Problema |
|----------------------------|----------------|-------------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|
| Media                      | 19,36          | 19,04                         | 18,41                 | 19,39         | 17,06                   |
| Mediana                    | 20,00          | 19,00                         | 19,00                 | 20,00         | 17,00                   |
| Desv. típ.                 | 3,398          | 3,596                         | 3,363                 | 3,571         | 3,568                   |
| Asimetría                  | -1,072         | -,758                         | -,718                 | -,790         | -,644                   |
| Error típ. de<br>asimetría | ,163           | ,163                          | ,163                  | ,163          | ,163                    |
| Mínimo                     | 5              | 5                             | 5                     | 5             | 5                       |
| Máximo                     | 25             | 25                            | 25                    | 25            | 25                      |

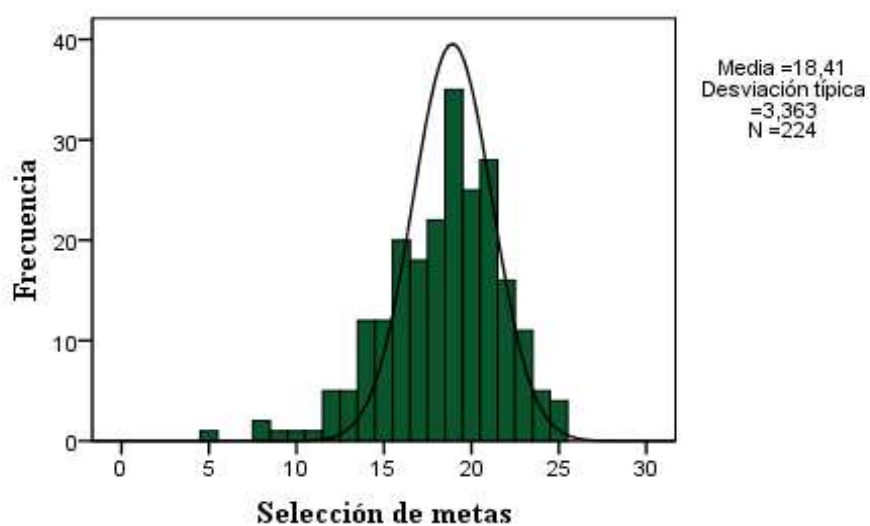
Con respecto a las medias obtenidas en las dimensiones de autoeficacia en la toma de decisión vocacional, se observa que oscilan entre 17 y 19 puntos. Con respecto al punto medio que separa el 50% de la muestra tanto por encima como por debajo de la distribución se observa que la dimension de solución de problema es de 17, para la dimension de selección de meta fue de 18 y para las dimensiones de autoevaluación, búsqueda de información ocupacional y planificación es de 19. En lo referente a la dispersión de las puntuaciones, se reporta que estos se desvían 3 puntos de la media, indicando poca dispersión. En las cinco dimensiones se obtuvieron asimetrías negativas, que ocilan de -0 a -1, esto indica que las puntuaciones para cada una de estas se encuentran hacia los niveles altos de confianza. Seguidamente se muestran los gráficos con la información de las dispersión en cada dimension.



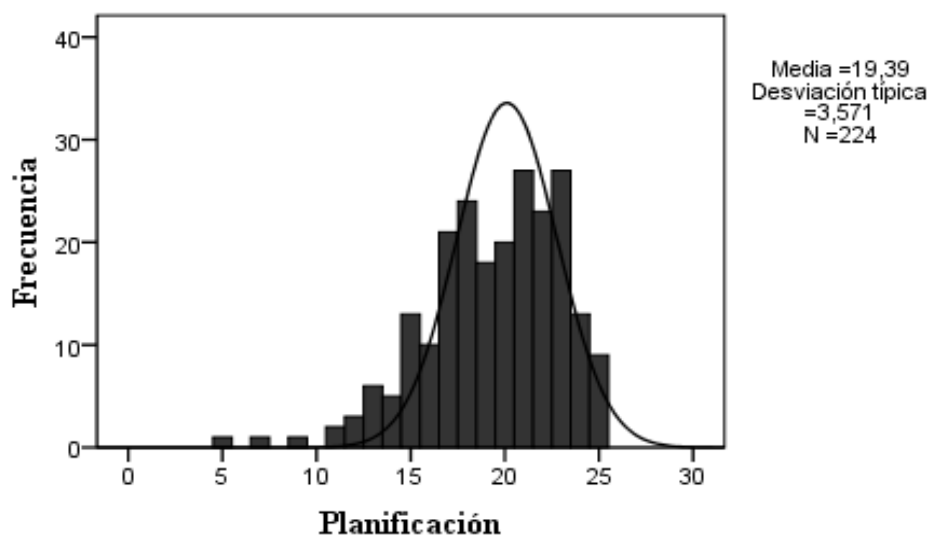
**Grafico 10:** *Frecuencias de la dimensión Autoevaluación*



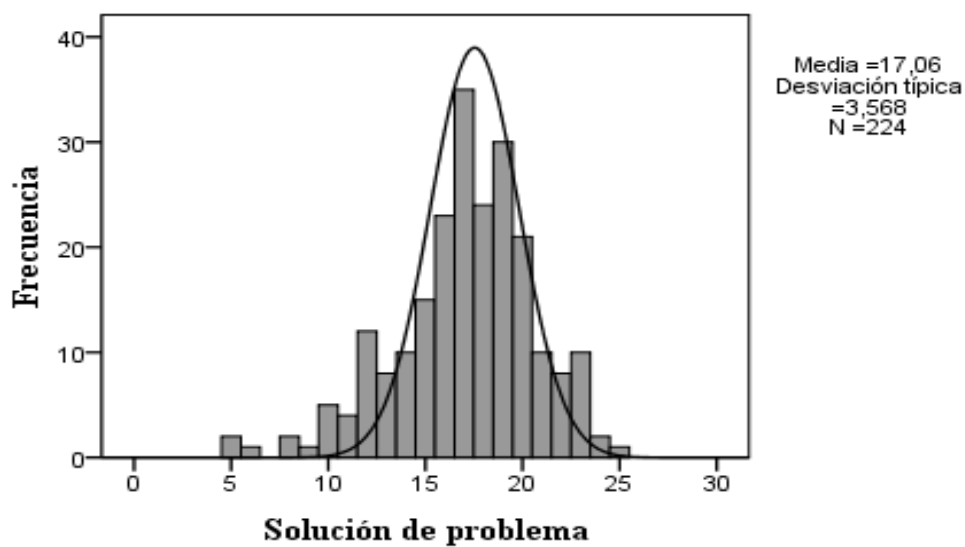
**Grafico 11:** *Frecuencia de la dimensión Búsqueda de información ocupacional*



**Gafico 12:** *Frecuencias de la dimensión Selección de metas*



**Grafico 13:** *Frecuencias en la dimensión de Planificación*



**Grafico 14:** *Frecuencias en la dimensión Solución de Problemas.*

**Descriptivos y frecuencias en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional en  
función del género**

**Tabla 19**

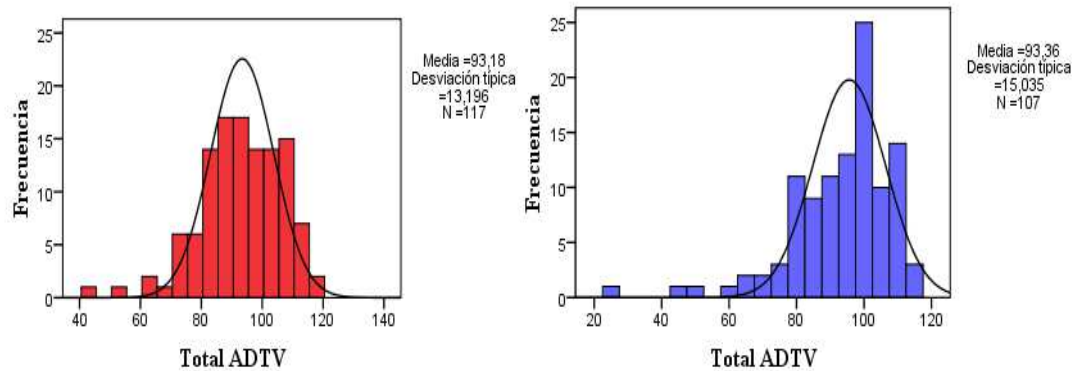
Descriptivos entre hombres y mujeres en ATDV

|           |                         | Estadísticos |        |       |        |       |       |
|-----------|-------------------------|--------------|--------|-------|--------|-------|-------|
| Sexo      |                         | ADTV         | AE     | BIO   | SM     | PLAN  | SP    |
| Femenino  |                         |              |        |       |        |       |       |
|           | Media                   | 93,18        | 19,23  | 19,16 | 18,21  | 19,69 | 16,89 |
|           | Mediana                 | 94,00        | 20,00  | 19,00 | 19,00  | 20,00 | 17,00 |
|           | Desv. típ.              | 13,196       | 3,372  | 3,662 | 3,362  | 3,458 | 3,332 |
|           | Asimetría               | -,707        | -,677  | -,648 | -,432  | -,570 | -,742 |
|           | Error típ. de asimetría | ,224         | ,224   | ,224  | ,224   | ,224  | ,224  |
|           | Mínimo                  | 43           | 8      | 8     | 8      | 9     | 5     |
|           | Máximo                  | 117          | 25     | 25    | 25     | 25    | 25    |
| Masculino |                         |              |        |       |        |       |       |
|           | Media                   | 93,36        | 19,50  | 18,92 | 18,64  | 19,07 | 17,25 |
|           | Mediana                 | 97,00        | 20,00  | 19,00 | 19,00  | 20,00 | 18,00 |
|           | Desv. típ.              | 15,035       | 3,438  | 3,535 | 3,366  | 3,679 | 3,817 |
|           | Asimetría               | -1,538       | -1,506 | -,914 | -1,051 | -,985 | -,613 |
|           | Error típ. de asimetría | ,234         | ,234   | ,234  | ,234   | ,234  | ,234  |
|           | Mínimo                  | 25           | 5      | 5     | 5      | 5     | 5     |
|           | Máximo                  | 115          | 25     | 25    | 24     | 25    | 24    |

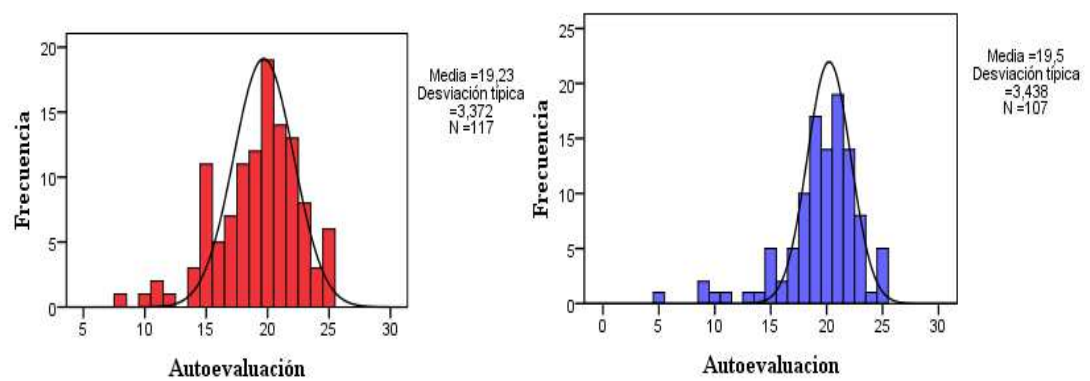
Como puede apreciarse en la tabla 19, la mujeres en la escala total de ATDV obtienen, en promedio, 93 puntos y con respecto a las cinco dimensiones, los puntajes medios oscilan entre 16 y 19 puntos; evidenciándose que el promedio mas bajo se obtuvo en solución de problemas y los mas altos en autoevaluación y planificación. Con respecto a las medianas se puede observa que el punto que dividen tanto por encima

como por debajo al 50% de la distribución es de 94. Con respecto a las dimensiones, se observa que los puntos de corte son mayores en las dimensiones de autoevaluación y planificación (20) seguido de las dimensiones de búsqueda de información y selección de metas (19) y solución de problemas con un valor mínimo (17). En relación a la dispersión, se observa que para la escala total, las puntuaciones se desvían 13 unidades del promedio, reportándose una dispersión mínima. Con respecto a las dimensiones se observa que las desviaciones son  $> 3$  puntos, reportándose poca dispersión en las mujeres. Las asimetrías que se reportaron son negativas y  $> 0$ , lo que indica que los valores se ubican hacia el polo de los puntajes altos.

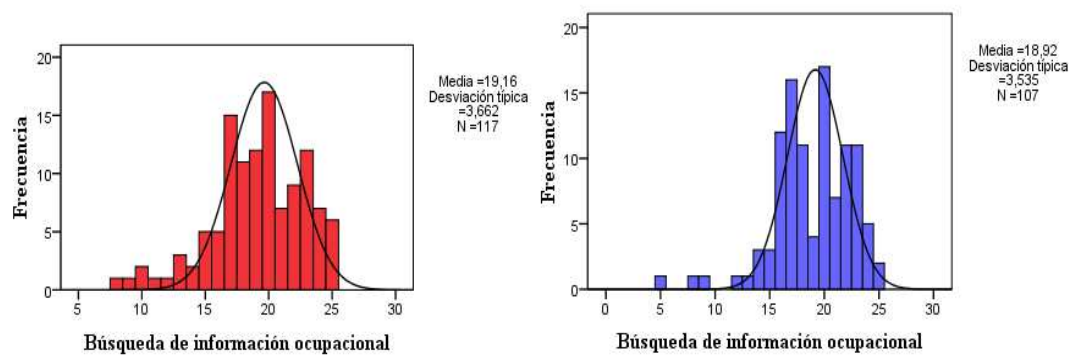
Con respecto a los hombres, se observó que en la escala total de ATDV obtuvieron, en promedio, 93 puntos, la mediana obtenida es de 97, indicando que este es el valor que separa al 50% de los hombres que están por encima y por debajo de éste. Los puntajes de la distribución se desvían 15 puntos del promedio, indicando poca dispersión y su asimetría es negativa y  $> 1$ , reflejando que los hombres tienen puntajes altos. En relación a las dimensiones de la escala, se reporta que en promedio, los puntajes que se obtienen oscilan entre 17 y 19 puntos. El promedio mayor se obtuvo en la dimensión de autoevaluación (19,50) y el menor promedio en la dimensión solución de problemas. En lo referente a los puntos medios se observa que se encuentran entre 18 y 20 puntos. Se observa que los puntajes de los hombres en las dimensiones se devían  $> 3$  puntos de sus respectivas medias, habiendo poca dispersión en la muestra y, por su otra parte, las asimetrías resultaron ser negativas y mayores a  $> 1$ , que indica una tendencia hacia los puntajes altos en la escala. Seguidamente se muestran gráficamente las frecuencias reportadas por ambos géneros.



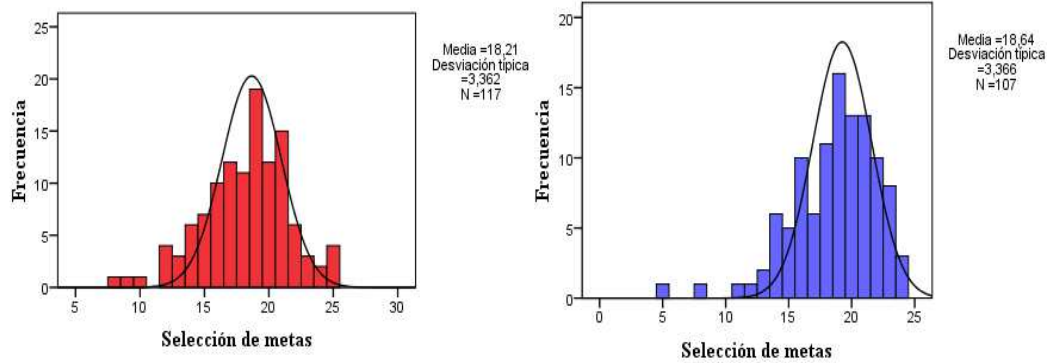
**Grafico 15:** Frecuencias en ADTV en por género.



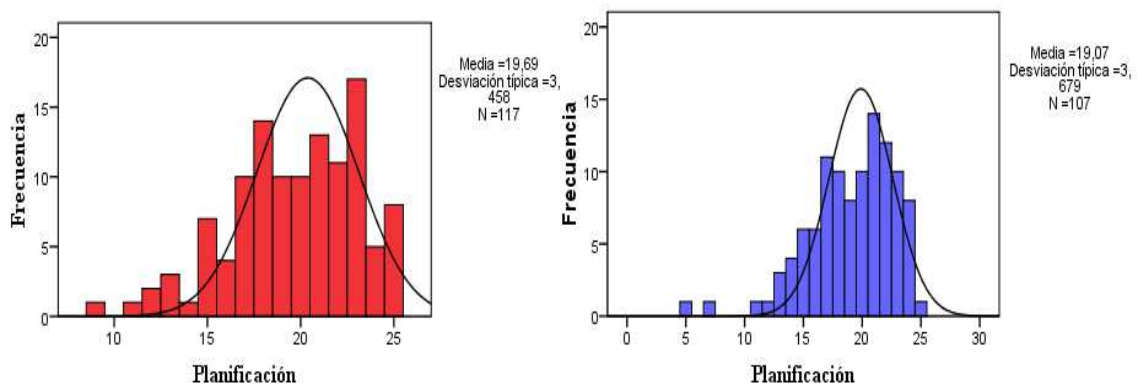
**Grafico 16:** Frecuencias por género en la dimensión de Autoevaluación



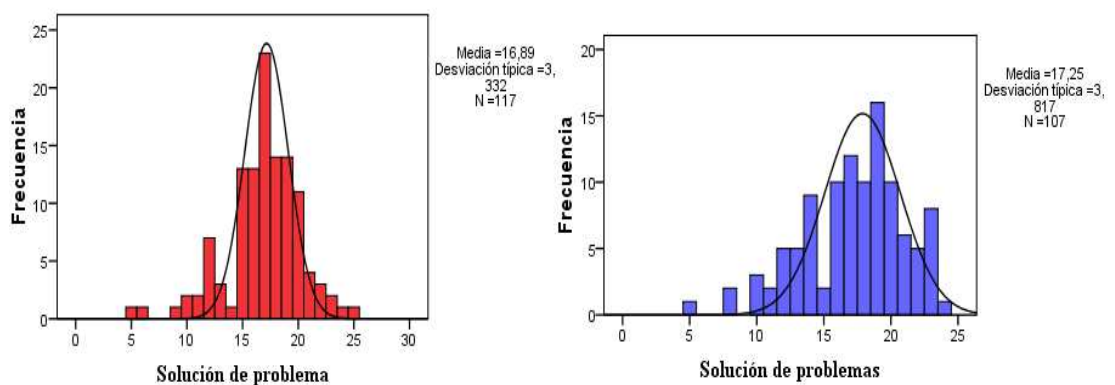
**Grafico 17:** Frecuencias por género en la dimensión de Búsqueda de información



**Grafico 18:** Frecuencias por género en la dimensión de Selección de metas



**Grafico 19:** Frecuencias por género en la dimensión de Planificación



**Grafico 20:** Frecuencias por género en la dimensión de Solución de problema

### Diferencias en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional y el género.

Para establecer diferencias entre autoeficacia en la toma de decisión vocacional y el género, en primero lugar, se aplicó la prueba de bondad de ajuste a la normal para establecer la prueba estadística de contraste adecuada.

**Tabla 20**

Prueba de ajuste a la Normal

| Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra |                   | ADTV*        | AE*          | BIO*         | SM*          | PLAN*        | SP*          |
|-----------------------------------------------|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| N                                             |                   | 224          | 224          | 224          | 224          | 224          | 224          |
| Parámetros normales <sup>a,b</sup>            | Media             | 93,27        | 19,36        | 19,04        | 18,41        | 19,39        | 17,06        |
|                                               | Desviación típica | 14,073       | 3,398        | 3,596        | 3,363        | 3,571        | 3,568        |
| Diferencias más extremas                      | Absoluta          | ,076         | ,141         | ,100         | ,123         | ,116         | ,122         |
|                                               | Positiva          | ,056         | ,080         | ,051         | ,060         | ,058         | ,067         |
|                                               | Negativa          | -,076        | -,141        | -,100        | -,123        | -,116        | -,122        |
| Z de Kolmogorov-Smirnov                       |                   | <b>1,134</b> | <b>2,113</b> | <b>1,501</b> | <b>1,843</b> | <b>1,731</b> | <b>1,833</b> |
| Sig. asintót. (bilateral)                     |                   | <b>,153</b>  | <b>,000</b>  | <b>,022</b>  | <b>,002</b>  | <b>,005</b>  | <b>,002</b>  |

a. La distribución de contraste es la Normal.

Según lo reportado en la tabla 20 para la prueba de ajuste se reportó una  $KS(224) = 1,134$ ;  $p < .05$ , esto quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la distribución de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional y la distribución normal. Con respecto a las dimensiones de la escala se obtuvo coeficientes  $p \leq .05$ , lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las distribuciones de cada una de las dimensiones y la distribución teórica, por lo tanto, para efectos de las comparaciones se emplearán las pruebas de *U Mann Whitney* y *Kruskal-Wallis* respectivamente.

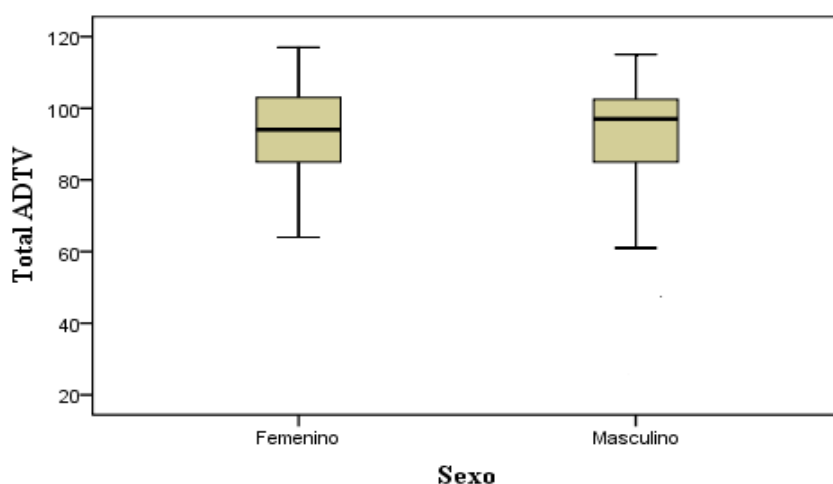
**Tabla 21**

Prueba U Mann – Whitney para muestras independientes con respecto al género.

| Estadísticos de contraste <sup>a</sup> |             |             |             |             |             |             |
|----------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                        | ADTV        | AE          | BIO         | SM          | PLAN        | SP          |
| U de Mann-Whitney                      | 5981,0      | 5842,5      | 5942,0      | 5657,0      | 5681,0      | 5727,0      |
| W de Wilcoxon                          | 12884,0     | 12745,5     | 11720,0     | 12560,0     | 11459,0     | 12630,0     |
| Z                                      | -,575       | -,866       | -,659       | -1,250      | -1,199      | -1,105      |
| Sig. asintót. (bilateral)              | <b>,565</b> | <b>,386</b> | <b>,510</b> | <b>,211</b> | <b>,230</b> | <b>,269</b> |

a. Variable de agrupación: Sexo

De acuerdo a lo observado con la prueba U de Mann – Whitney, el nivel de significación en ATDV y las cinco dimensiones fueron  $> p = .05$ , lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas en hombres y mujeres en su niveles de ATDV y las competencias evaluadas en este modelo. Seguidamente se representan en el gráfico de caja de las medias obtenidas en ATDV para hombres y mujeres.



**Figura 21:** Diagrama de caja y bigote para el ATDV y sexo

**Descriptivos y frecuencias en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional en función del nivel académico**

**Tabla 22**

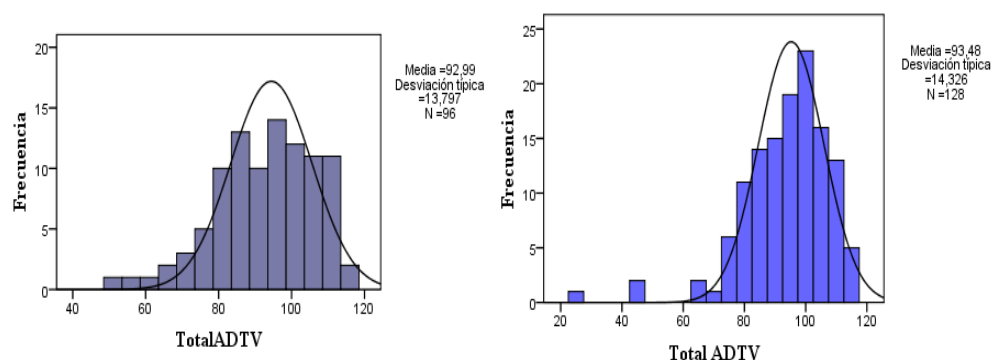
Descriptivos en ATDV en función del nivel académico

| Estadísticos            |        |        |       |        |       |       |
|-------------------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|
| Nivel Académico         | ADTV   | AE     | BIO   | SM     | PLAN  | SP    |
| Cuarto año              |        |        |       |        |       |       |
| Media                   | 92,99  | 19,49  | 18,64 | 18,48  | 19,47 | 16,92 |
| Mediana                 | 95,00  | 20,00  | 19,00 | 19,00  | 20,00 | 17,00 |
| Desv. típ.              | 13,797 | 3,589  | 3,385 | 3,166  | 3,470 | 3,243 |
| Asimetría               | -,656  | -1,058 | -,665 | -,133  | -,477 | -,291 |
| Error típ. de asimetría | ,246   | ,246   | ,246  | ,246   | ,246  | ,246  |
| Mínimo                  | 51     | 8      | 8     | 10     | 11    | 8     |
| Máximo                  | 116    | 25     | 25    | 25     | 25    | 24    |
| Quinto año              |        |        |       |        |       |       |
| Media                   | 93,48  | 19,26  | 19,35 | 18,36  | 19,34 | 17,17 |
| Mediana                 | 95,50  | 20,00  | 20,00 | 19,00  | 20,00 | 17,50 |
| Desv. típ.              | 14,326 | 3,259  | 3,730 | 3,515  | 3,657 | 3,802 |
| Asimetría               | -1,546 | -1,118 | -,876 | -1,031 | -,992 | -,830 |
| Error típ. de asimetría | ,214   | ,214   | ,214  | ,214   | ,214  | ,214  |
| Mínimo                  | 25     | 5      | 5     | 5      | 5     | 5     |
| Máximo                  | 117    | 25     | 25    | 25     | 25    | 25    |

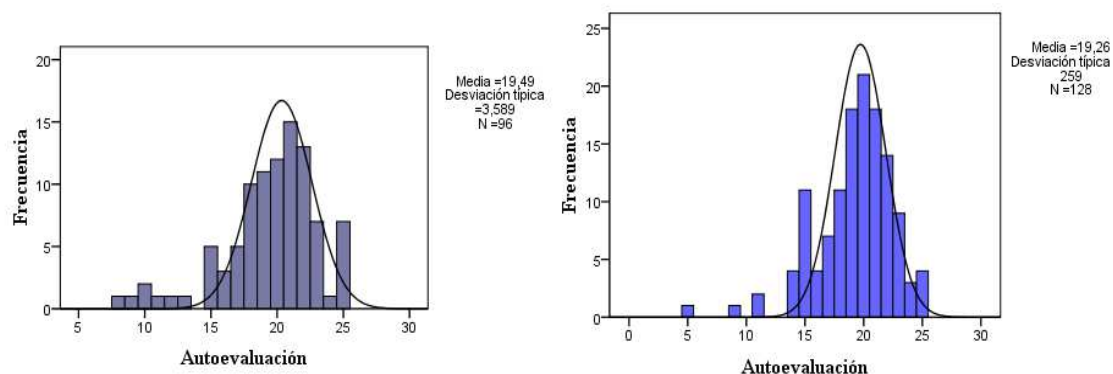
Como se observa en la tabla 22, los estudiantes de cuarto año obtuvieron en promedio 92 puntos en el ATDV y con respecto a las dimensiones, las medias oscilan

entre 16 y 19 puntos; reportándose en la solución de problema el promedio más bajo (16, 92) y el más elevado en autoevaluación (19,4) y planificación (19, 4). En cuanto a la dispersión, se observa que las puntuaciones en la escala se desvían 13 puntos de la media y con respecto a las dimensiones a 3 puntos del promedio en cada una de éstas, indicando que no existe mucha dispersión entre este grupo. Las asimetrías reportadas fueron negativas  $< a 1$ , excepto en la dimensión de autoevaluación, donde se observa más variabilidad. Tanto en la escala total como en las dimensiones, el grupo de cuarto año muestra una tendencia hacia los puntajes altos en su nivel de confianza.

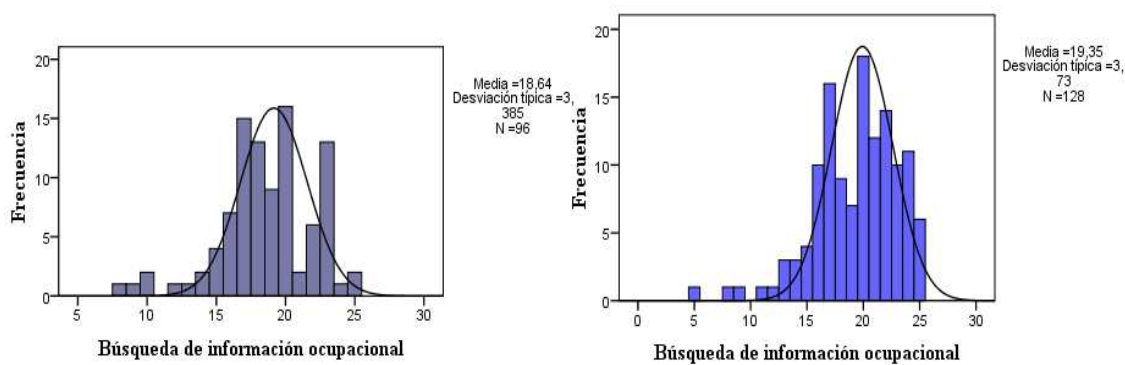
En el grupo de quinto año, se observa que en promedio reportó obtener 93 puntos y para las dimensiones, medias entre 17 y 19 puntos; reportándose la más baja en la dimensión de solución de problema (17, 17) y la más alta en las dimensiones de búsqueda de información (19,35) y planificación (19,34). En relación a las dispersión, se observa que las puntuaciones totales se devían a 14 puntos de la media y con respecto a las dimensiones se reportaron desviaciones  $> a 3$  puntos, indicando poca dispersión en el grupo. Las asimetrías fueron negativas entre -0 y -1. Las dimensiones donde se reporta la mayor variabilidad es en autoevaluación (-1, 118) y planificación (-1,031). Esto indica que el grupo de quinto año, al igual que el grupo de cuarto, tiene una tendencia a tener puntuaciones altas en la escala. A continuación se presentan los gráficos de las frecuencias en ADTV y sus dimensiones de cada grupo.



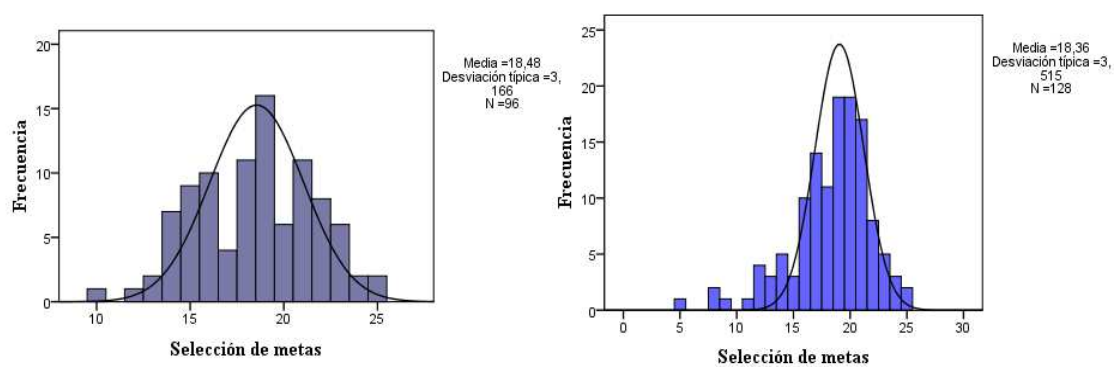
**Figura22:** Frecuencias en ATDV en función de nivel académico



**Figura23:** Frecuencias de nivel académico en la dimensión Autoevaluación

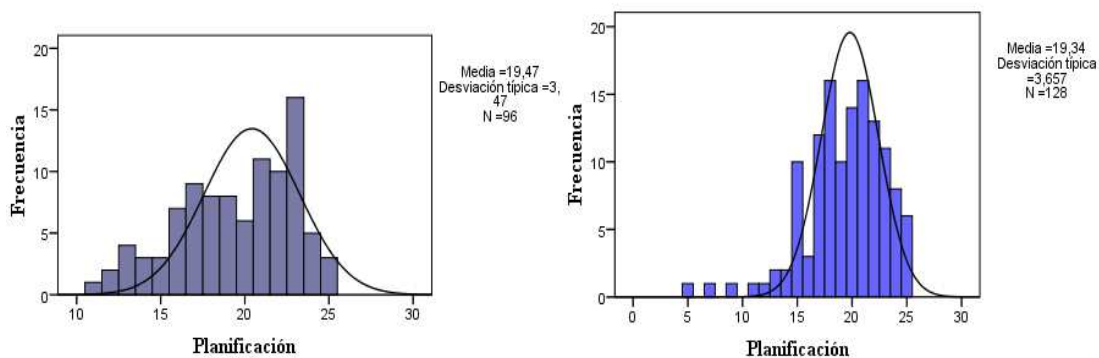


**Figura 24:** Frecuencias de nivel académico en la dimensión Búsqueda de información

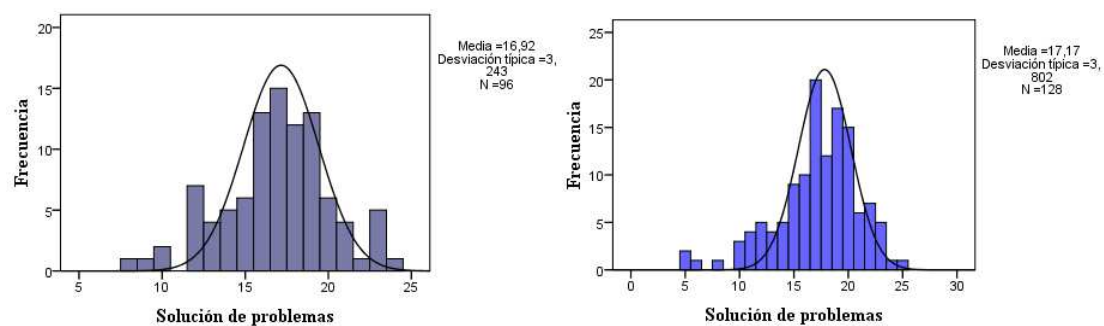


**Figura 25:** Frecuencias de nivel académico en la dimensión Selección de metas

\*Grafico izquierdo: Cuarto año; Grafico derecho: Quinto año.



**Figura 26:** Frecuencias de nivel académico en la dimensión Planificación



**Figura 27:** Frecuencias de nivel académico en la dimensión Solución de problemas

\***Grafico izquierdo:** Cuarto año; **Grafico derecho:** Quinto año.

### Diferencias en Autoeficacia en al toma de decisión vocacional en función del nivel académico.

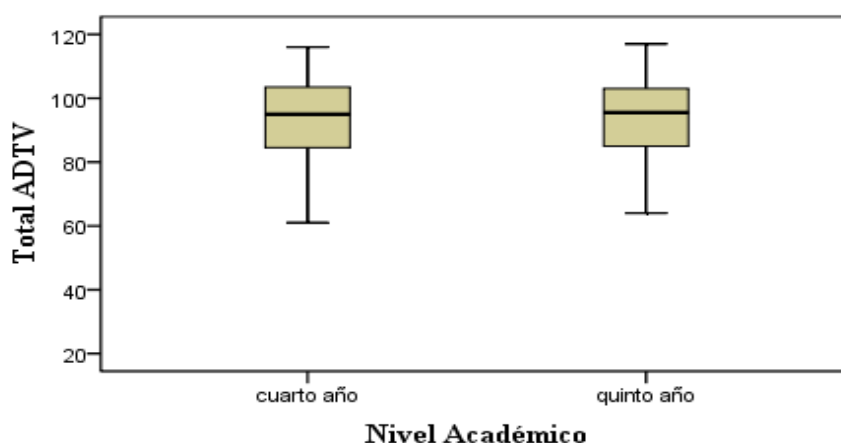
**Tabla 23**

Prueba de U Mann – Whitney para la variable nivel académico.

| Estadísticos de contraste <sup>a</sup> |             |             |             |             |             |             |
|----------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                        | ADTV        | AE          | BIO         | SM          | PLAN        | SP          |
| U de Mann-Whitney                      | 5961,0      | 5748,5      | 5326,5      | 6030,0      | 6044,0      | 5638,5      |
| W de Wilcoxon                          | 10617,0     | 14004,5     | 9982,5      | 10686,0     | 14300,0     | 10294,5     |
| Z                                      | -,381       | -,829       | -1,712      | -,239       | -,209       | -1,059      |
| Sig. asintót. (bilateral)              | <b>,703</b> | <b>,407</b> | <b>,087</b> | <b>,811</b> | <b>,834</b> | <b>,290</b> |

a. Variable de agrupación: Nivel Académico

De acuerdo a lo observado en la tabla 23 por la prueba de contraste, se encontraron significaciones  $p = >.05$  en la puntuaciones totales de ATDV y sus dimensiones. Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de cuarto y quinto año en sus niveles de ATDV, ni tampoco en su confianza para las competencias establecidas en el modelo.



**Figura28:** Diagrama de cajas para ATDV y Nivel académico.

### Autoeficacia en la toma de decisión vocacional y la edad

**Tabla 24**

Decriptivos de ATDV en función de la edad

| Estadísticos descriptivos |                        |     |        |            |
|---------------------------|------------------------|-----|--------|------------|
|                           | Edad                   | N   | Media  | Desv. Típ. |
| 15                        | Total ADTV             | 48  | 91,56  | 13,942     |
|                           | N válido (según lista) | 48  |        |            |
| 16                        | Total ADTV             | 104 | 92,45  | 12,435     |
|                           | N válido (según lista) | 104 |        |            |
| 17                        | Total ADTV             | 53  | 95,94  | 16,555     |
|                           | N válido (según lista) | 53  |        |            |
| 18                        | Total ADTV             | 13  | 93,38  | 16,855     |
|                           | N válido (según lista) | 13  |        |            |
| 19                        | Total ADTV             | 5   | 100,60 | 10,065     |
|                           | N válido (según lista) | 5   |        |            |
| 20*                       | Total ADTV             | 1   | 80,00  | .          |
|                           | N válido (según lista) | 1   |        |            |

\*No se incluirá en el análisis por la frecuencia.

De acuerdo a los grupos de edades de la muestra se observa que a medida que la edad aumenta, los promedios en autoeficacia en la toma de decisión de carrera también se reportan mayores. El grupo de quince años obtiene un promedio de 91, el grupo de dieciséis años, 92, 4, los de diecisiete años 95, 9, los de dieciochos, sin embargo obtuvieron un promedio menor de 93, 3 y los de diecinueve reportan una media de 100. En base a las dispersiones, entre en el grupo de quince y dieciséis años, se obtienen una desviación de 12 y 13, respectivamente, evidenciándose poca dispersión en estos grupos. Con respecto al grupo de diecisiete y dieciocho se obtiene desviaciones más elevadas de 16 puntos, indicando que este grupo se aleja más de los puntajes promedio en comparación con los grupos de menor edad. Puesto que el grupo de

diecinueve años tiene una frecuencia de sujetos baja, se reportó una desviación de 10 puntos, reflejando que este grupo no se dispersa del promedio y se puede considerar que son homogéneos.

**Tabla 25**

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable edad

| Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> |             |             |             |             |             |             |
|------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                          | ADTV        | AE          | BIO         | SM          | PLAN        | SP          |
| Chi-cuadrado                             | 7,982       | 2,654       | 10,669      | 5,183       | 2,960       | 9,467       |
| Gl                                       | 4           | 4           | 4           | 4           | 4           | 4           |
| Sig. asintót.                            | <b>,092</b> | <b>,617</b> | <b>,031</b> | <b>,269</b> | <b>,565</b> | <b>,050</b> |

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

En relación a lo observado en la tabla 25, la prueba de Kruskal-Wallis arrojó una significación  $p = ,092, > 0,05$ , que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias aritméticas de en ATDV entre los grupos de edad que se evaluaron. Lo mismo se evidencia en la respectivas dimensiones. A continuación se presenta en el diagrama de caja la información sobre la distribución sobre las medias de los grupos de edad. En siguiente el histograma se reporta la variabilidad de las medias por cada grupo de edad.

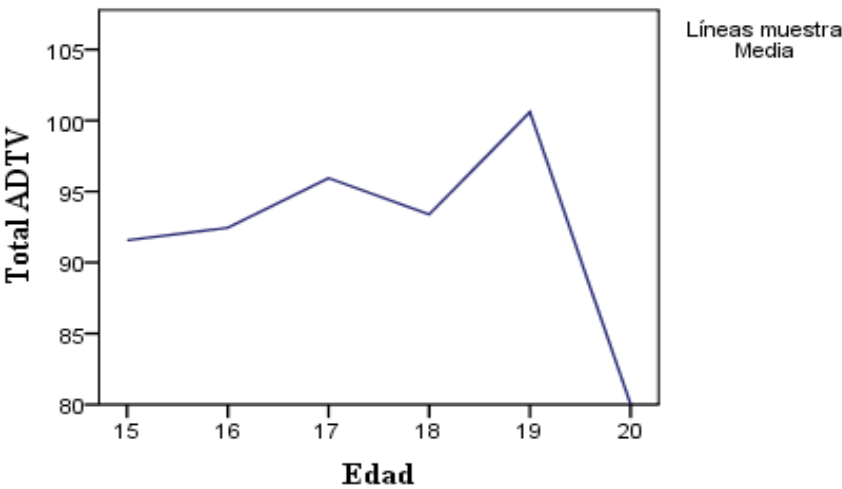


Figura 29: Medias en ATDV en función de la edad

Autoeficacia en la toma de decisión vocacional y estatus de decisión vocacional

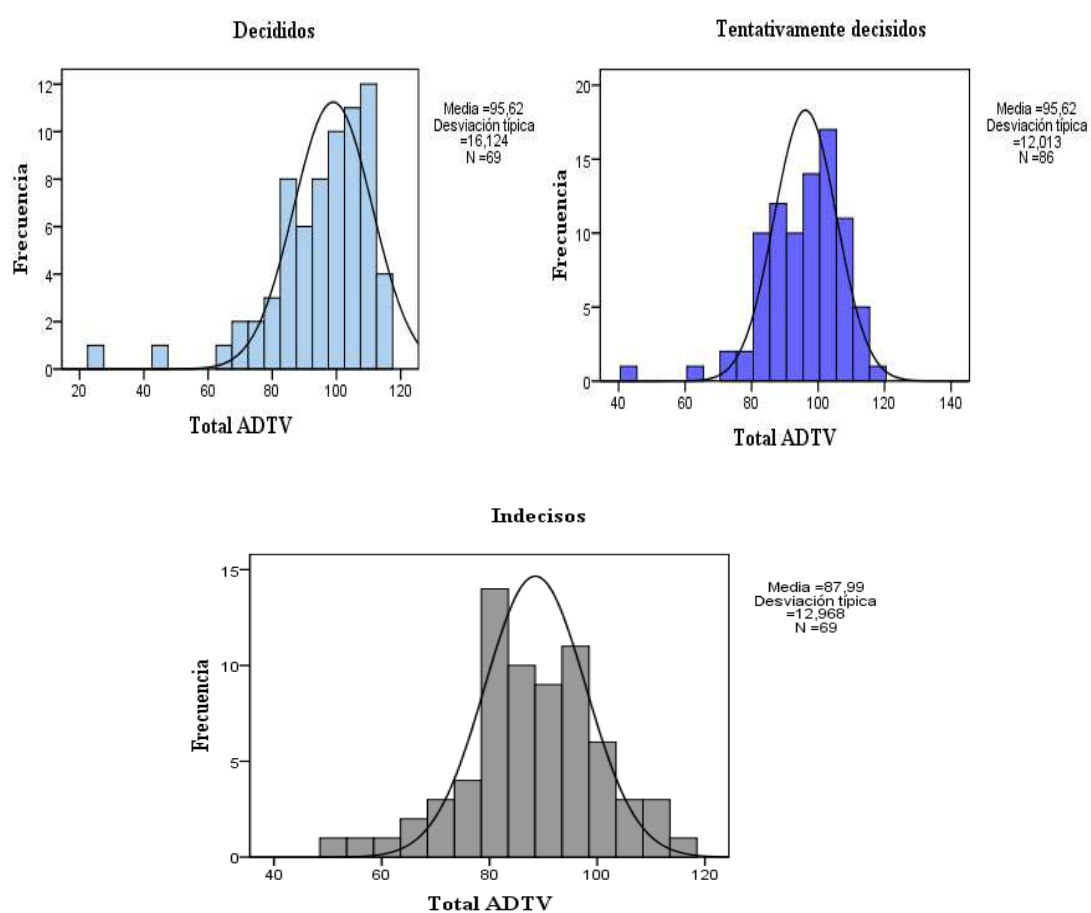
Tabla 26

Descriptivos en autoeficacia en función del estatus de toma de decisión.

| Estadísticos descriptivos  |                        |    |        |        |       |            |
|----------------------------|------------------------|----|--------|--------|-------|------------|
| Estatusdecisvoca           |                        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
| Decidido                   | TotalADTV              | 69 | 25     | 116    | 95,62 | 16,124     |
|                            | N válido (según lista) | 69 |        |        |       |            |
| Tentativamente<br>decidido | TotalADTV              | 86 | 43     | 117    | 95,62 | 12,013     |
|                            | N válido (según lista) | 86 |        |        |       |            |
| Indeciso                   | TotalADTV              | 69 | 51     | 115    | 87,99 | 12,968     |
|                            | N válido (según lista) | 69 |        |        |       |            |

Con respecto al estatus de decisión vocacional de la muestra empleada para el estudio, se observó que quienes reportaron estar decididos obtuvieron en promedio 95, 62 puntos en ATDV, en tanto los que reportaron estar tentativamente decididos

reportaron una media de 95,62. Sin embargo, los estudiantes que se encuentran indecisos obtuvieron un promedio menor de 87,99. En relación a las desviaciones típicas se reportó mas dispersión en el grupo de los decididos (16,1), mientras que para el grupo tentativamente decidido e indeciso se distancian de la media 12 puntos. En el siguiente gráfico se reporta la información sobre las frecuencias en ATDV para cada grupo.



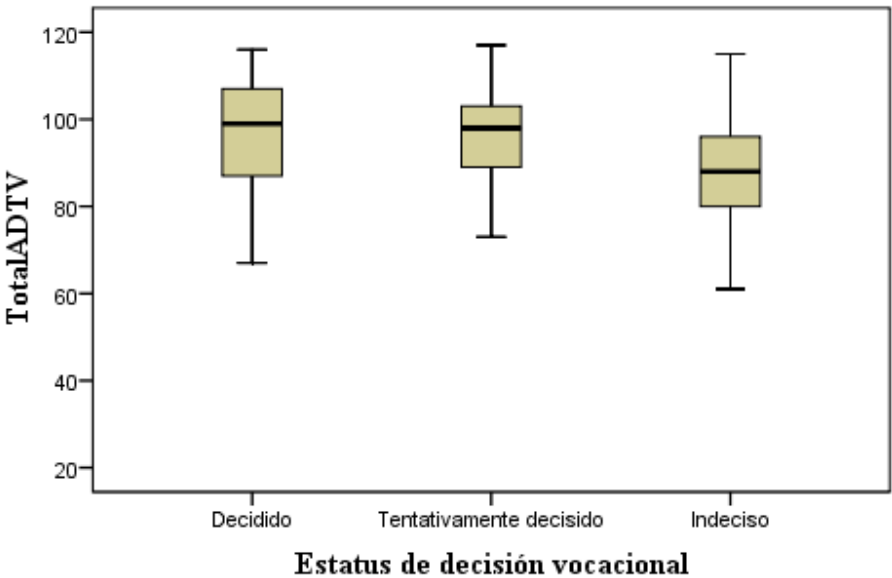
**Figura 30:** Frecuencias en ADTV en estado de decisión vocacional

**Tabla 27**  
Prueba de Kruskal-Wallis para estatus de decisión vocacional

| Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup> |             |             |             |             |             |             |
|------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                          | ADTV        | AE          | BIO         | SM          | PLAN        | SP          |
| Chi-cuadrado                             | 20,175      | 9,585       | 8,091       | 14,936      | 23,847      | 8,365       |
| Gl                                       | 2           | 2           | 2           | 2           | 2           | 2           |
| Sig. asintót.                            | <b>,000</b> | <b>,008</b> | <b>,018</b> | <b>,001</b> | <b>,000</b> | <b>,015</b> |

a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Estatus de decisión vocacional

De acuerdo a lo arrojado por la prueba de Kruskal-Wallis, se observa que arrojo una significación  $p = ,00 < ,05$ , lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas por los tres grupos evaluados. El mismo patrón se refleja para las cinco dimensiones. A continuación en la figura 30 se presenta el diagrama caja las variaciones encontradas.



**Figura 30:** Diagrama de cajas para ATDV y estatus de decisión vocacional

Como se refleja en la figura, las diferencias se observan entre el grupo que reporta sentirse indeciso en su elección vocacional, quienes tienen una media más baja que los que están tentativamente decididos y decididos. En estos dos últimos grupos no se observan diferencias en las medias en ATDV

**Tabla 28**

Descriptivos de ATDV en función de la profesión del jefe de familia

| Estadísticos descriptivos |            |    |        |        |       |            |
|---------------------------|------------|----|--------|--------|-------|------------|
| Profesion del padre       |            | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
| 1                         | Total ADTV | 47 | 43     | 117    | 95,85 | 14,869     |
| 2                         | Total ADTV | 44 | 44     | 115    | 91,73 | 13,887     |
| 3                         | Total ADTV | 70 | 61     | 115    | 92,56 | 12,090     |
| 4                         | Total ADTV | 42 | 51     | 112    | 92,21 | 13,834     |
| 5                         | Total ADTV | 21 | 25     | 112    | 95,19 | 18,959     |

Con respecto a la variable sociodemográfica “profesión del jefe de la familia” se obtuvo que aquellos estudiantes que tienen padres con profesión universitaria reportan una media en ATDV de 95, similarmente, se observa el mismo promedio para aquellos que tienen padres obreros no especializados. Por otro lado, estudiantes que reportaron que sus padres eran empleados sin profesión universitaria u obreros especializados obtuvieron una media en ADTV de 92. Por su parte, quienes tienen padres con profesión técnica reportaron una media de 91. Con respecto a la dispersión de los puntajes de acuerdo a la clasificación de esta variable, las unidades en la que se separan los puntajes de sus respectivas medias oscilan entre 12 y 18 puntos. La mayor dispersión se observa en el grupo 5 (obrero no especializado), la menor dispersión se reportó en el grupo 3 (empleados sin profesión universitaria).

**Tabla 29**

Descriptivos en ADTV en función del nivel de instrucción de la madre.

| <b>Estadísticos descriptivos</b> |            |          |               |               |              |                   |
|----------------------------------|------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| Nivel instrucción de la madre    |            | <b>N</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. típ.</b> |
| 1                                | Total ADTV | 53       | 55            | 117           | 95,43        | 12,248            |
| 2                                | Total ADTV | 62       | 43            | 115           | 92,73        | 14,572            |
| 3                                | Total ADTV | 64       | 67            | 111           | 92,02        | 11,850            |
| 4                                | Total ADTV | 39       | 25            | 115           | 92,85        | 16,883            |
| 5                                | Total ADTV | 6        | 44            | 113           | 95,83        | 25,756            |

Con respecto a la variable “nivel de instrucción de la madre”, se obtuvo que los del primer grupo, quienes reportaron que su madre era de enseñanza universitaria (1), y analfabeta (5) obtuvieron medias similares de 92. Por su parte, quienes refirieron que el nivel de instrucción de su madre era de profesión técnica (2), enseñanza de secundaria incompleta (3) y enseñanza primaria (4) obtuvieron en promedio, 93 puntos en ATDV. Las desviaciones típicas oscilan entre 11 y 16 puntos, respectivamente. Sin embargo, el grupo 5, se reportó una mayor dispersión de 25 puntos.

**Tabla 30**

Descriptivos de ATDV en función de la principal fuente de ingreso familiar

| <b>Estadísticos descriptivos</b> |            |          |               |               |              |                   |
|----------------------------------|------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| Fuente de ingreso familiar       |            | <b>N</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. típ.</b> |
| 1                                | Total ADTV | 2        | 102           | 106           | 104,00       | 2,828             |
| 2                                | Total ADTV | 38       | 43            | 116           | 89,87        | 17,966            |
| 3                                | Total ADTV | 142      | 61            | 115           | 94,27        | 11,717            |
| 4                                | Total ADTV | 40       | 25            | 114           | 91,75        | 17,085            |
| 5                                | Total ADTV | 2        | 95            | 117           | 106,00       | 15,556            |

De acuerdo a la variable de la fuente principal de ingreso familiar, se reporto que aquellos cuyo ingreso es de una fortuna o herencia (1), obtienen una media de 104 en ATDV, aquellos quienes sus ingresos son de ganancias o beneficios profesionales (2), en tanto, los estudiantes que tienen familia donde reciben ingreso a través del sueldo mensual reportan, en promedio, 94,2 puntos en ATDV. Quienes obtienen ingresos mediante salario semanal reportan una media de 91,7 y, por último, el grupo de menor frecuencia, quienes reciben donaciones de orígenes públicas o privadas reportan una media en ATDV de 106. Las dispersiones oscilan entre los 11 y 17 puntos para cada uno de los renglones, excepto en el primero, quienes solo reportan tener distancias del promedio a 2 puntos.

Seguidamente en la tabla 31 se reporta un análisis de chi cuadrada para saber la relación o asociación de las variables sociodemográficas y la autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

**Tabla 31**

Prueba de bondad y ajuste Chi cuadrado.

| <b>Estadísticos de contraste</b> |                     |                     |                     |                      |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
|                                  | <b>ADTV</b>         | <b>PJF</b>          | <b>NIM</b>          | <b>PFIF</b>          |
| Chi-cuadrado                     | 95,687 <sup>a</sup> | 27,116 <sup>b</sup> | 50,688 <sup>b</sup> | 294,214 <sup>b</sup> |
| Gl                               | 54                  | 4                   | 4                   | 4                    |
| Sig. asintót.                    | ,000                | ,000                | ,000                | ,000                 |

\*PJF: Profesion de jefe de la familia; NIM: Nivel de instrucción de la madre; PFIF: Principal fuente de ingreso familiar.

De acuerdo a lo reportado por la prueba de Chi cuadrado, se obtuvieron niveles de significación  $p = ,00 < ,05$ . Esto indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas y esperada para las variables examinadas. Esto significa que las variables sociodemográficas se encuentran asociadas o relacionadas con la autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

## Discusión de Resultados

La autoeficacia o las creencias en las propias capacidades ha sido ampliamente estudiada en diversos campos de la psicología, entre ellos, el campo del desarrollo y elección vocacional, brindando un valor importante a las expectativas de eficacia tanto para realizar un óptimo proceso de toma de decisión vocacional como para la elección adecuada de una carrera (Betz y Hackett, 1981,1986; Hackett y Betz, 1981; Taylor y Betz, 1983).

Por ello, el presente estudio, de corte descriptivo, se interesó en explorar los niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en una muestra de estudiantes de bachillerato, dado que, antes de cristalizarse una elección de carrera, ellos deben involucrarse en un proceso de toma de decisión que les permita desarrollar competencias y actitudes maduras.

Para desarrollar la presente investigación, se llevaron a cabo dos fases. La primera consistió en traducir y validar al contexto venezolano la forma corta de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional de Betz, Klein y Taylor (2012), que ha sido ampliamente usada en el campo de la investigación (Betz, 2007). Esta escala mide el nivel de confianza en las propias capacidades para realizar actividades del proceso de toma de decisión vocacional, tales como la autoevaluación precisa, la búsqueda de información de carrera, la selección de objetivos, la planificación y resolución de problemas de tipo académico y/o profesional (Crite, 1978). Así mismo, se empleó el inventario de madurez vocacional – forma C de asesoramiento elaborado por Salvickas y Porfeli (2011), que también fue traducido y revisado para ser empleado para evaluar la validez de constructo de la escala de ATDV.

El proceso de traducción de la escala de autoeficacia en la toma de decisión se desarrolló empleando el método de traducción inversa (*back translations*), el cual consiste en que uno o más traductores, con conocimiento del idioma, la cultura y el campo de evaluación en el que se desea analizar el test, realizan una adaptación del lenguaje original al lenguaje destino, y posteriormente, uno o más traductores realizan la

traducción (lenguaje destino) al idioma original para después ser comparadas ambas versiones y reportar su equivalencia (Hambleton, 1996; Hambleton y Cols, 2005; Fernández, 2004; Muñiz y Cols, 2013). De acuerdo a Hambleton (1996), este método es uno de los más empleados en los procedimientos de traducción porque permite observar con detenimiento algunos errores entre las conversiones de idioma que se hagan sobre un test o escala.

Se realizaron dos traducciones en castellano que fueron retraducidas al inglés. De acuerdo con la evaluación realizada por el experto en idiomas, las traducciones en inglés fueron similares a la versión original del instrumento, así como las versiones en castellano y las retraducciones en cuanto a su significado y estructura gramatical. Por otra parte, se hicieron modificaciones en algunas palabras agregando sinónimos más pertinentes a la población del país. Muñiz, Elousa y Hambleton (2013), señalan que en la fase de desarrollo de traducción de los test debe realizarse una adaptación lingüística y cultural del contenido de los ítems y que su evaluación se lleve a cabo con expertos que no solo dominen el idioma sino que posean conocimiento sobre la cultura y el campo de evaluación en donde se quiere emplear la escala.

La traducción de la escalas es uno de los procedimientos más complejos de proceso de adaptación, debido a que la influencia del lenguaje puede ser un factor que ocasione sesgos en los ítems, puesto que los significados sobre el contenido pueden variar entre diversas culturas. Por ello, en todo proceso de adaptación es necesario la transformación de los reactivos, tomándose en consideración aspectos como la estructura gramatical, el significado de palabras, los coloquialismos expuestos en cada frase, la especificación y relevancia cultural (Fernández, 2004; Hamblenton y Zenisky, 2011).

El proceso de adecuación del contenido de los ítems al contexto venezolano se llevo a cabo mediante la evaluación de un grupo de expertos vinculados en el áreas de asesoraiento psicológico; como han señalado diversos autores (Hambleton,1996; Hambleton y Cols, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996; Hambleton, Bartram y Oakland, 2011), en el proceso de adaptación debe considerarse el componente lingüístico y cultural debido a la diferenciación entre los comportamientos, costumbres, significados

culturales entre los distintos grupos y, que de no tomarse en cuenta, podrían afectar sus propiedades psicométricas de los tests o escalas.

Según lo reportado por los expertos, los reactivos de la escala de autoeficacia en la toma de decisión de carrera, en su mayoría, representaban al dominio evaluado; tareas o actividades del proceso de toma de decisión de carrera (Crite, 1978). Por otra parte coincidieron en que los reactivos de la escala se encontraban en consonancia con las dimensiones propuestas originalmente. Además, sugirieron realizar modificaciones de verbos y sinónimos que fueran adecuados al contexto venezolano, específicamente al lenguaje de los estudiantes de bachillerato, tal como se ha sugerido en las directrices de adaptación (Muñiz y Cols, 2013).

Anastasi y Urbina (1998) señalan que la evaluación cuidadosa de los ítems es fundamental para la especificación del contenido de una prueba. El procedimiento de evaluación de los reactivos hace referencia directa a la validez de contenido, donde se busca lograr recoger una muestra representativa de las observaciones del constructo para establecer relaciones entre éste y el contenido de los ítems, así como la evaluación de factores contextuales internos y/o externos que puedan generar varianzas no deseadas (Anastasi y Urbina, 1998; Muñiz, 1998; Elousa, 2003).

Los resultados de la evaluación del contenido de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional evidencia que los reactivos previamente traducidos reportan validez de constructo, puesto que se encuentran enmarcados en tareas relacionadas con el proceso de toma de decisión de carrera, donde se evalúa el nivel de confianza para su realización (Taylor y Betz, 1983). Estos resultados tienen una relevancia teórica y metodológica importante, puesto que la evaluación de las expectativas de eficacia deben ser evaluadas bajo dominios de comportamiento que deben ser definidos y especificados de forma cuidadosa para hacer posible su evaluación (Bandura, 2001, Betz, 2000, 2005; Lent y Bronw, 2006).

Los estudios de validación se llevaron a cabo con una muestra pequeña de estudiantes de bachillerato, al respecto, Lezama (2011) considera preferible emplear una muestra pequeña representativa que posea las características del grupo de interés al que se desea evaluar. En este sentido, la muestra contempló a estudiantes de los dos últimos años de bachillerato, pertenecientes a instituciones públicas. Posterior a la recolección de los datos se llevaron a cabo varios estudios psicométricos. En primer lugar, el análisis de los reactivos reportó un comportamiento adecuado con respecto a la capacidad discriminativa. Se reportó que la muestra obtenía puntuaciones de moderada a mucha confianza, es decir, entre tres y cuatro puntos, evidenciándose poca dispersión con respecto a las medias halladas. Por otra parte, las correlaciones con el total de la prueba fueron de moderadas a altas ( $> .40$ ), que son aceptables para juzgar sobre la capacidad discriminativa de los ítems (Ebel, 1979, cp Lezama y Urdanibia, 2009).

El estudio llevo a cabo el procedimiento de validez de constructo de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Para ello se empleó el inventario de madurez vocacional - forma C de asesoramiento adaptado por Savickas y Porfeli (2011), el cual fue aplicado en conjunto con la escala de ATDV. Cohen y Swerdlik, (2001) señalan que la validez convergente requiere de la evaluación de los dos constructos en un mismo tiempo y que la evidencia de esta propiedad psicométrica se reporta a través de la confirmación de las relaciones que se hallen entre estos. El inventario de madurez vocacional adaptado por Savickas y Porfeli (2011) fue traducido mediante el procedimiento de traducción directa (Hambleton, 1996). Se realizaron dos traducciones al castellano y fueron revisadas por un experto en idiomas y un especialista en asesoramiento vocacional (Muñiz y Cols, 2013). De acuerdo a lo encontrado en esta evaluación, las traducciones resultaron ser equivalentes en cuanto al significado, estructura gramatical y vocabulario. Dado que esta versión poseía reactivos de inventario de madurez vocacional que fue adaptado por Paz (1985) y que ha sido empleado en diversos estudios con estudiantes de bachillerato en el país (Morakis, 1989, 1998, Baltasar, 2011), se incorporarán los ítems de esta versión a la de Savickas y Porfeli (2011).

El inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento (Savickas y Porfeli, 2011) reportó un adecuado coeficiente de fiabilidad y precisión (Anastasi y Urbina, 2009). Los resultados arrojados reportaron que la autoeficacia en la toma de decisión vocacional correlacionó negativamente con las dimensiones del inventario de madurez vocacional (preocupación, curiosidad y confianza). Cabe destacar que en investigaciones previas, la autoeficacia en la toma de decisión vocacional correlacionó positivamente con la madurez vocacional (Luzzo, 1993a; Anderson y Brown, 1997). Sin embargo, las dimensiones de la versión que se adaptó está basada en la teoría de la Construcción vocacional (Savickas, 2002, 2013) donde se establecieron las cuatro dimensiones del constructo de adaptabilidad vocacional (preocupación, curiosidad y confianza), que hacen referencia a los recursos que debe tener el individuo para hacer frente a las demandas de tipo vocacional (Savickas y Porfeli, 2012). Bandura (1986), Jerusalem y Mittag (1999) comentan que dentro de la adaptación ante situaciones vitales, la autoeficacia percibida puede actuar como un recurso útil para hacer frente a éstas. Una baja eficacia puede entorpecer el proceso de adaptación a un ambiente determinado. En tal sentido, se puede deducir que una baja autoeficacia en el proceso de toma de decisión vocacional puede influir negativamente en la preocupación, curiosidad y confianza en la carrera, restringiendo el empleo de estos recursos de adaptabilidad (Savickas, 2013).

En cuanto a la estructura subyacente de la escala, se realizó un análisis factorial de tipo confirmatorio, puesto que para escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional se establecieron como dimensiones las cinco competencias del modelo de la madurez vocacional de Crite (1978): autoevaluación, búsqueda de información ocupacional, selección de objetivos, planificación y resolución de problemas. Los resultados del análisis reportaron que los cinco componentes explicaban un porcentaje aceptable de la varianza total explicada (Hair, Anderson y Thatam, 1999). Por otra parte, los reactivos de la escala reportaron cargas factoriales significativas en dimensiones diferentes a las que pertenecían originalmente y condensadas, en su mayoría, en dos componentes. Cuando se realiza un análisis factorial de tipo confirmatorio se busca respaldo sobre si las observaciones encontradas son similares a los conceptos que se

plantean en un modelo teórico que se ha establecido a priori, con la finalidad de evaluar la aproximación a la definición y validación del constructo.

En este sentido y de acuerdo con los resultados hallados, las obsevaciones obtenidas por los datos de la muestra no mostraron ajuste con el modelo propuesto por Taylor y Bezt (1983) sobre las cinco competencias del modelo de la madurez vocacional de Crite (1978). Los resultados coinciden con estudios previos (Taylor y Pompa, 1990; Hampton, 2006; Chaney, Hammond, Betz y Multon, 2007; Gaudron, 2011, Nan, Yang, Lee, S., Lee, S.H. y Seol, 2011, Jin, Ye y Watkins, 2012; Buyukgoze, 2013; Pacheco, Silva y Prieto, 2013) que se han aplicado en diversas culturas y no han hallado soporte para el modelo teórico de la escala y no coinciden con otros estudios (Creep, Patton y Watson, 2002; Hampton, 2005; Miller, Brown, Thomas y McDaniel, 2009; Lo Presti, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, y Betz, 2013) que si han encontrado apoyo.

Por otro lado, concuerda con los hallazgos de Rodriguez y Canto (1998, cp Ramirez y Canto, 2007), quines encontraron inconsistencias en los reactivos en el análisis factorial de la forma breve de la escala ATDV cuando fue traducida para la población mexicana. Las cargas factoriales, en su mayoría, solo correlacionaron en dos factores principales; esto podría coincidir con los hallazgos de Peterson y DelMas (1994) y Betz y Cols (1996) quienes encontrarón soporte para la existencia de dos factores suyacentes a la escala que están relacionados con la toma de decisión y la recopilación de información. Por otro lado, los resultados parecen suponer que los ítems de la escala pueden estar relacionados entre sí, lo cual podría apoyar el agurmento de Lent, Brown y Hackett (1987) sobre la consideración de las tareas de la escala como “generales del proceso de toma de decisión” y no por separadas.

Otra explicación sobre esta inconsistencia podría ser atribuida a familiaridad con el contenido de las tareas para la población. Es posible suponer que muchos de los estudiantes no se encuentren familiarizados con dichas actividades, bien sea porque no las conocen o no las han ejecutado, lo cual puede generar subestimación de las respuestas en relación a su confianza. Al respecto, Flammer (1999) ha comentado que los individuos tienden a subestimar sus creencias sobre sus capacidades en una tarea antes de haberla ejecutado.

Lo antes comentado va de la mano con lo que Creep y Cols (2002) señalan sobre la variabilidad cultural de las tareas entre diversos grupos, que aunque el contenido de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional se adecuó al contexto venezolano, no se puede obviar lo expuesto por estos autores, puesto que pudo haber influido en los resultados hallados en el análisis de matriz subyacente.

Por otro lado, la escala logró reportar buenos índices de consistencia interna tanto en las dimensiones como en la escala total de acuerdo a los criterios expuestos por algunos autores (Anastasi y Urbina, 1998; Nunnally, 1999; Cohen y Swerdlik, 2001) con respecto al nivel aceptado para considerar que la escala posee características de precisión y consistencia en las puntuaciones que se puedan obtener. Esto es congruente con las diversas investigaciones (Betz y Cols, 1996; Betz y Cols, 2005; Hampton, 2005; Lo Presti, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, y Betz, 2013) que han examinado la versión corta de la escala en diversidad de países. De acuerdo a Anastasi y Urbina (1998), una escala confiable permite establecer precisión sobre las mediciones que se hagan de un constructo determinado cuando es evaluado en varias oportunidades. De acuerdo a lo arrojado en los estudios de validación de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional, en líneas generales, reportó aceptables propiedades psicométricas para ser empleado en el contexto venezolano. Sin embargo, debe considerarse que el estudio de validación fue realizado con una muestra no mayor a sesenta y cinco estudiantes, por lo que aumentar el número de personas en futuros estudios es necesario.

Con respecto a al estudio descriptivo que se realizó posterior a la validación de la escala de ATDV, de acuerdo a lo resultados obtenidos de la recolección de datos, se observó que la mayoría de los estudiantes tenían dieciseis años y cursaban quinto año. Con respecto al sexo, hubo mas mujeres que hombres, pero la diferencia no fue significativa. Con relación al estatus de decisión vocacional, la muestra reportó con mayor frecuencia estar tentativamente decidida con respecto a su elección vocacional y con relación a los estudiantes decididos e indecisos se reportó la misma frecuencia de estudiantes. Los estratos sociales más notorios en la muestra fueron el segundo y

tercero, respectivamente. Es importante rescatar que los estudiantes que conforman la muestra pertenecen a tres liceos públicos.

Los resultados con respecto a la tendencia en Autoeficacia en la toma de decisión vocacional refleja que los estudiantes, en promedio, reportaron tener una considerable confianza en sus capacidades para realizar tareas referentes al proceso de toma de decisión vocacional (Taylor y Betz, 1983), esta tendencia fue de moderada a mucha confianza. Tal como afirma Hackett (1999), una elevada confianza en las habilidades puede hacer que los estudiantes exploren con mayor amplitud las opciones de carrera, logren conocerse a sí mismos con respecto al mundo del trabajo y planificar cursos de acciones requeridos para lograr las metas profesionales. Betz (1992, 2001) ha establecido que las expectativas de eficacia influyen directamente sobre las elecciones profesionales, los logros que se puedan obtener y la persistencia en las actividades. Estos resultados sugieren que la muestra de estudiantes que fueron evaluados podrían realizar con éxito actividades relacionadas con la toma de decisión, pues reportan la confianza en sus capacidades para poder llevarlas a cabo. Sin embargo, debe considerarse que una parte de la muestra reportó tener baja confianza, esto podría tener relación con lo que Bandura (1999) señala sobre la exposición a experiencias de aprendizajes o fuentes de información que está o no expuesta la persona, por ejemplo, es posible creer que este grupo de la muestra posea pocos dominios de rendimiento con respecto a la toma de decisión o en sus entornos no se relacionen con personas que puedan servir de modelos que alienten o refuercen su conducta en la realización de tareas que permitan el desarrollo de la elección vocacional (Super, 1962). Taylor y Betz (1983) señalaron que aquellos estudiantes que tienen la oportunidad de exponerse a las fuentes de aprendizaje de eficacia, podría incrementar su seguridad a la hora de realizar un proceso de decisión de carrera.

Con relación a las cinco competencias que fueron evaluadas dentro de la escala se encontró que no hubo diferencias entre las medias obtenidas, lo que indica que los estudiantes muestran confianza en la realización de actividades que tienen que ver con la evaluación de sí mismo, de sus intereses, habilidades, la búsqueda de información sobre las diversas ofertas de carrera, la planificación adecuada de los pasos para entrar en la

carrera, la selección de metas adecuadas a las necesidades individuales y la solución de los problemas que se puedan presentar en el transcurso de la elección (Crite, 1978). Sin embargo, la muestra reflejó baja confianza en las tareas relacionadas con respecto a la solución de problemas, estos hallazgos coinciden con los de Isik (2010), quien encontró en una muestra de estudiantes de secundaria de turquia una baja confianza en tareas relacionadas con la solución de problemas, en tanto, las más elevadas fueron las relacionadas a la selección de metas y autoevaluación.

Las tareas que se encierran en la solución de problema tienen que ver con la elección de otras opciones profesionales, la persistencia ante la frustración o el cambio de trabajo de no sentir satisfacción. Los resultados sugieren que los estudiantes podrían subestimar sus capacidades cuando tienen que hacer frente a situaciones vitales que puedan dificultar su desarrollo vocacional, en donde se requiere del empleo de recursos que permita el afrontamiento de las dificultades. Bandura (1999) ha señalado que las expectativas de autoeficacia pueden regular los procesos referidos a las autoestimaciones que los individuos realizan sobre sus capacidades ante una situación. Por otro lado, la capacidad para solucionar problema facilita la adaptación del individuo en los sistemas o entornos en que se desenvuelve; una baja eficacia personal podría entorpecer el proceso de adaptación que el individuo tenga en su carrera, imposibilitándolo de emplear sus recursos para afrontar de forma eficaz las demandas que se le presenten (Lent, Bronw y Hackett, 2000). Desde la visión de la teoría de construcción vocacional, Savickas (2002, 2013) explica que la confianza denota sentimientos de autoeficacia en relación a la propia capacidad para ejecutar con éxito un curso de acción necesario para toma decisiones educacionales y profesionales que surge a raíz de la resolución de problemas y que facilita la realización de comportamientos que conducen al dominio de las tareas del desarrollo (Súper, 1962). De esta manera, se resalta la importancia de las creencias positivas como un recurso eficaz para la resolución de los problemas, el afrontamiento y la consolidación de un autoconcepto en los roles ocupacionales.

Los puntajes obtenidos en la el nivel de confianza para tareas de resolución de problemas también pudiese estar relacionado con los resultados que los estudiantes

esperan tener sobre su conducta, sean personales o materiales, ante la situación que tienen que hacer frente, que al igual que la eficacia percibida, influyen sobre el rendimiento, los logros y persistencia (Bandura, 1986).

Los resultados indican que los estudiantes sienten mayor confianza en actividades que tienen que ver con la autoevaluación, la búsqueda de información ocupacional y la planificación. Esto alude a que ellos parecen sentirse más seguros cuando realizan actividades que no requieran una mayor demanda de sus capacidades y que no perciban como amenazantes. Bandura (1986, 1999) afirmó que las expectativas de autoeficacia influyen sobre las elecciones que hacen los individuos en sus actividades; los individuos que tengan la creencia de que no pueden realizar una tarea, tenderán a rechazarlas y si éstas son altas, puede que se acerquen y la ejecuten.

En relación al género, no se encontraron diferencias entre las medias obtenidas en los niveles de confianza en las actividades de la toma de decisión vocacional. Este patrón se observó con relación a las competencias evaluadas en el modelo de Crite (1978). Estos resultados son cónsonos con otras investigaciones (Taylor y Pompa, 1990; Begerón y Romano, 1994; Betz, Klein y Taylor, 1996) donde no se han reportado diferencias en relación al género. Aunque las diferencias no fueron reportadas, es importante resaltar que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres en las tareas, lo cual sugiere que las mujeres parecen subestimar más sus capacidades que los hombres en la realización de tareas con respecto al proceso de elección (Hackett y Betz, 1981), sobre todo en actividades que tengan que ver con la solución de problemas, donde reflejaron tener baja seguridad en comparación con los hombres. Las mujeres reportaron tener más confianza para actividades de autoevaluación, búsqueda de información y planificación, por su parte, los hombres reflejaron más confianza en las dos últimas actividades. Esto sugiere que tanto hombres como mujeres pueden sentirse confiados en realizar diversas tareas en el proceso de elección siempre que sus creencias sean positivas. Un argumento para las diferencias en la eficacia personal, puede ser que como el proceso decisional es diferente para cada individuo; en éste pueden suscitarse una serie de factores individuales que puede o no facilitarlo, por ejemplo, el acceso a las fuentes de eficacia; desempeños pasados, estimulación de otros significantes,

observación de modelos reforzantes, los estereotipos (Bandura, 1977, 1986; Betz, 2001), factores ambientales y personales (Crite, 1974; Lent y Cols, 1994, 2000, Olaz, 2001; Savickas, 2002) que influyen sobre la eficacia de los estudiantes para hacer frente a diversas tareas de proceso de toma de decisión y elección de carrera (Betz y Hackett, 1981).

Con respecto al nivel académico no se reportaron diferencias en los promedios obtenidos con respecto a la confianza en la realización de tareas inherentes al proceso de decisión vocacional. Este patrón también se observó en cuanto a las competencias evaluadas. Sin embargo, los estudiantes de quinto año obtuvieron una media mayor que los estudiantes de cuarto en relación a sus expectativas de eficacia. Esto podría deberse a que los estudiantes de quinto año, por ser los que están mas próximos a la elección de carrera, tienen que poner sus esfuerzos en la realización de actividades como: examinar sus capacidades, las oportunidades de estudio disponibles, presentar el examen de ingreso; situaciones que requieren del empleo de estrategias y/o recursos necesarios para hacer frente a estas tareas. Por ello, no resulta extraño que los estudiantes de quinto reportarán sentir confianza para actividades de autoevaluación, búsqueda de información y planificación de actividades. Por su parte, los estudiantes de cuarto año mostrarán mayor confianza en actividades de autoevaluación y planificación.

Con relación a la edad no se reportó diferencias en las medias obtenidas en relación a la autoeficacia en la toma de decisión vocacional. No obstante, se observó que en la medida que la edad aumentaba, las expectativas de eficacia con respecto al proceso decisional aumentaba, esto resultados parecen coincidir con algunos estudios (Luzzo, 1993; Peterson, 1993; Isik, 2010) que han confirmado esta relación. Losano y Pena (2006) indican que a medida que la edad avanza los estudiantes se van haciendo más conciente sobre las implicaciones de algunos factores en su elección, lo cual los hace sentir más confiados en sus capacidades. Sin embargo, el grupo de dieciocho años reflejó baja eficacia, lo cual podría deberse a que este grupo estuvo representado por pocas personas.

En lo referente al estatus de la toma de decisión vocacional se hallaron diferencias en el nivel de la autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Las personas

que reportaron estar decididas con respecto a la elección de carrera obtuvieron una media mayor que aquellos que estaban tentativamente decidido. Los estudiantes que se encontraban indecisos obtuvieron el menor promedio en autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Estos resultado sugieren que aquellos estudiantes que se encuentran decididos con respecto a su elección sienten más confianza para realizar con éxito tareas del proceso toma de decisión de carrera que aquellos que se encuentran indecisos, estos hallazgos coinciden y apoyan la hipótesis de que una baja expectativa de eficacia en la toma de decisión de carrera puede generar indecisión vocacional (Taylor y Betz, 1983). Investigaciones como las de Taylor y Pompa (1990); Bergeron y Romano, (1994) y Gianakos (1999) encontraron que los estudiantes indecisos muestran niveles de autoeficacia bajo que aquellos que se encuentran decididos en su carrera. Estos hallazgos suponen, en primera instancia, que los estudiantes que están tentativamente decididos e indecisos pudieran estar atravesando por la etapa de exploración del proceso del desarrollo vocacional, en el que se comprende un autoexamen de intereses, capacidades, donde el ensayo y la exploración son fundamentales para el establecimiento del un autoconcepto vocacional (Súper, 1962); esto sugiere que los estudiantes de la muestra podría tener en mente varias opciones ocupacionales y no han logrado optar por alguna, Crite (1974) señala que la indecisión de carrera no esta referida al desconocimiento de alguna preferencia ocupacional si no a la incapacidad para elegir entre varias opciones. Aunado a lo anterior, otra explicación es que los estudiantes de bachillerato de la muestra estudiada podrían estar percibiendo barreras o teniendo dificultades en el proceso de elección (Gati y Cols, 1996; Lent y Cols, 2000) que puede repercutir en la confianza en las propias capacidades para forjar acciones encaminadas al logro de un óptimo proceso de toma de decisión de una carrera.

Otras variables que se tomaron en el análisis responde a variables de tipo socioeconómico, Losano y Pena (2006) sugirieron que los estudios de autoeficacia en la toma de decisión vocacional podrían incluirse variables como el nivel de instrucción de la madre, profesión del padre e ingresos económicos para la exploración de la influencia en la confianza para las actividades de elección de carrera. Atendiendo a esto, se analizaron estas variables a través del método de Graffar (Méndez, 1999). De acuerdo a los resultados arrojados, se encontraron diferencias entre las medias obtenidas en

función de las variables profesión del jefe de la familia, nivel de instrucción de la madre y la fuente principal de ingreso familiar, pero se pudo constatar que dichas variables sociodemográficas y la ATDV se encuentran asociadas, puesto que hubo diferencias significativas en las frecuencias observadas y esperadas.

En lo referente a la profesión del padre, los estudiantes que tenía padres con profesión universitaria (1) y obreros no especializados (5) reflejaron mayores niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional que aquellos que reportaron tener padres con profesión técnica (2), empleados sin profesión universitaria (3), obreros especializado (4) y obreros no especializado (5).

Con respecto a la variable “nivel de instrucción de la madre” se observó que aquellos estudiantes de madres con un nivel de instrucción universitaria, tienen mayor autoeficacia en la toma de decisión vocacional. Por su parte, los que tienen madres sin grado de instrucción reportaron niveles de autoeficacia mayores que aquellos con madres con secundaria completa (2), secundaria incompleta (3) y educación primaria (4).

Con respecto a la fuente principal de ingreso familiar se observó que aquellos que tienen una fuente de ingreso favorable (herencia o fortuna) e ingresos a través de donaciones de origen público o privado mostraron altos niveles autoeficacia en la toma de decisión vocacional que aquellos cuyos ingresos familiares eran por honorarios profesionales (2), sueldo mensual (3) y salario semanal (4). Los que reportaron tener una fuente de ingreso a través de honorarios profesionales reflejaron menor autoeficacia que aquellos que reportaron tener un ingreso de sueldo mensual y, a su vez, este grupo obtuvo una media mayor en ATDV que aquellos que tienen ingresos a través de salario semanal.

Las asociaciones encontradas entre ADTV y las variables sociodemográficas en este estudio coinciden con los hallados por Sneva (2011), quien encontró que tanto el nivel de instrucción de la madre como los ingresos económicos eran predictores de la capacidad para hacer frente a las tareas del proceso de toma de decisión vocacional. De acuerdo a Bozgeyikli, Erank y Hamurcu (2010) las personas pertenecientes a familias de

menor ingreso económico, son más propensas a presentar una baja calidad en su educación, por lo que se le dificulta la entrada a una universidad, lo cual puede repercutir en su eficacia personal y el resultado de sus decisiones vocacionales; estos hallazgos se han confirmado previamente en estudios con muestra de personas sub urbanas, han reportado sentirse menos eficaces en tareas del proceso decional de carrera (Anderson y Brown, 1997; Brown, Darden, Shelton y Dipoto, 1999). Sin embargo, para efectos de los resultados encontrados, parece que aquellos que tienen padres con profesiones educativas y profesionales básicas e ingresos económicos bajos reportan alta confiaza en tareas del proceso de decisión vocacional.

Estos hallazgos pudiesen ser explicados desde el marco de la teoría socio cognitiva del desarrollo de carrera (Lent y Cols, 1994, 2000), donde se establece que las influencias ambientales y contextuales pueden influir en el desarrollo de la elección, es decir, en la formación de los intereses, el establecimiento de metas y las conductas de rendimiento. El estatus educacional y profesional de los padres pudiesen actuar como una barrera distal del proceso de elección, puesto que figura como antecedente dentro del contexto del individuo y, donde además, puede aprender sus primeros roles ocupacionales a través de la observación de estos (Bandura, 1982; Savickas, 2002). Lent y Cols (2000) señalan que las barreras distales son influencias antecedentes que preceden y ayudan a la formación de los intereses y las auto cogniciones, como por ejemplo, la oportunidad de exposición a la tarea, los modelos a seguir, los procesos de socialización sobre los roles culturales y de género.

En tanto, los ingresos económicos puede representar una barrera proximal al proceso debido a que está resulta potencial para el acceso y el desarrollo de actividades académicas y profesionales. Las barreras proximales influyen en los momentos críticos de la elección y ayudan en la formación de la estructura de oportunidades donde los planes vocacionales se implementan y se aplican (Lent y Cols, 2000). En este sentido, se podría decir que parte de los estudiantes podrían estar percibiendo que los ingresos económicos de su familia representan una barrera proximal a la hora de definir sus intereses en objetivos a alcanzar (Lent y Cols, 2000). Sin embargo, otros estudiantes podrían no percibir este factor como un obstáculo en su desarrollo vocacional, puesto

que las barreras pueden sujetas a la interpretación de los individuos; puede que una persona perciba una situación como una barrera, mientras que otra no. Es por ello que Lent y Cols (2000) comentan que las percepciones de barrera se encuentran sujetas a las construcciones fenomenológicas que hacen las personas sobre su realidad. En tal sentido, podría suponerse que muchos estudiantes pueden interpretar muchas situaciones en su vida como aspectos que pueden o no beneficiar su desarrollo vocacional de acuerdo a la percepción que tengan sobre la realidad que viven y que puede moderar su nivel de autoeficacia con respecto a su conducta vocacional. Esto apoya la visión que Lent y Cols (2000) en su énfasis en que las barreras profesionales no solo representan aspectos ambientales, sino también aspectos intrapersonales; por ello que una baja confianza en sí mismo para realizar actividades del proceso de toma de decisión de carrera puede representar un obstáculo potencial.

Bandura (1986) ha señalado que un fuerte sentido de eficacia permite que el individuo afronte las condiciones adversas que se presenten en los sistemas donde se desenvuelven a través del uso de recursos que le permitan adaptarse. Desde el marco de la teoría de la construcción vocacional, Savickas (2013) plantea que la confianza actúa como un recurso clave que dirige la disposición del individuo para hacer frente a dificultades o traumas laborales que sean percibidos como obstáculos potenciales en su avance profesional a lo largo del ciclo de vida. La confianza en las propias capacidades para hacer frente a obstáculos (barreras) puede ser interpretada como un soporte intrapersonal adecuado que facilita el proceso de elección vocacional a través la motivación del individuo para solucionar las dificultades tanto académicas como vocacionales (Lent y Cols, 2000, 2002; Savickas, 2002).

Por otro parte, otra explicación de estos hallagos es que muchos estudiantes podrían estar percibiendo otros aspectos como obstáculos o soportes que pudieran estar moderando sus expectativas de eficacia en su desarrollo vocacional, por ejemplo, el apoyo de los padres o amigos y las experiencias discriminatorias, que pueden influir en el sentido de eficacia personal. Esto podría suponer que los estudiantes que tienen un buen estatus socioeconómico, podrían no tener el apoyo de sus padres o amigos con relación a una elección de interés y por otra parte, estudiantes que carecen de recursos

económicos podrían tener el apoyo de sus padres y amigos para el estudio de una carrera a pesar las dificultades que tengan para ingresar a esta (Lent y Cols, 2000; Duffy y Lent, 2008; Stravros y Kounnenou, 2011; Metheney y McWhirter, 2013).

## Conclusiones

Las expectativas de autoeficacia han brindado un marco valioso para la explicación de la elección y el desarrollo de carrera, que fue estudiado en el contexto venezolano con la finalidad de establecer nuevos estudios y aplicaciones de enfoques teóricos y prácticos.

El siguiente estudio concluye que las traducciones realizadas a las escalas de medición resultaron ser equivalentes en cuanto a su significación, vocabulario y estructura gramatical. Por otra parte, la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional en su forma breve (Betz, Klein y Taylor, 1996) reportó que el contenido de los ítems representaba a las dimensiones propuestas en el modelo de Crite (1978) evidenciando validez de contenido. Sin embargo, el análisis factorial no dio apoyo para el modelo propuesto por Crite (1978) sobre las competencias para la toma de decisión de carrera, siendo consistente con los hallazgos previos en las investigaciones. También arrojó índices adecuados de consistencia interna tanto en la escala total como en sus dimensiones. El inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento de Salvickas y Porfeli (2011) que fue traducido al contexto venezolano y mostró equivalencia en sus traducciones y reportó un índice de fiabilidad aceptable en la población de estudiantes de bachillerato.

De acuerdo a la recolección de los datos, se encontró que la muestra de estudio tenía niveles de confianza de moderados a altos con respecto a la realización de tareas vinculadas al proceso de toma de decisión de carrera y, este mismo patrón se fue observado en las cinco competencias evaluadas (autoevaluación, búsqueda de información ocupacional, selección de metas y solución de problemas). Específicamente las competencias en donde se reflejó una tendencia de mayores niveles de confianza fueron en las de autoevaluación, búsqueda de información y planificación, mientras que la dimensión de solución de problema fue la más baja. No se observaron diferencias con respecto al género, sin embargo, los hombres obtuvieron promedios más altos que las mujeres. Con relación al nivel académico, tampoco se encontraron diferencias en los

niveles de autoeficacia en la toma de decisión vocacional, pero, se reportó que los de quinto año tenían medias más altas.

En lo alusivo a la edad, no se encontraron diferencias en los niveles de ATDV, sin embargo, se logró confirmar, al menos parcialmente, la relación positiva entre ambas variables. En relación al estatus de decisión vocacional se encontraron diferencias en cuando a la ATDV en la muestra de estudio. Los estudiantes indecisos mostraron niveles bajos de ATDV, en comparación con aquellos que estaban tentativamente decididos y decididos con respecto a su elección vocacional; confirmando así la relación entre la indecisión en la elección de carrera y la autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

Se examinaron algunas variables de tipo sociodemográfico como la profesión del jefe de la familia, nivel de instrucción de la madre y la fuente principal de ingreso familiar. Aunque no se arrojó diferencias entre las medias de ATDV, se pudo constatar la asociación de estas variables con la autoeficacia en la toma de decisión vocacional.

### **Alcances y Limitaciones de la investigación**

Sobre la base de los hallazgos de este estudio se puede decir que uno de los alcances mas relevantes fue la aplicación de los modelos teóricos que no se habían estudiado en nuestro país, específicamente en el desarrollo de carrera. Esto crea un marco integrador ente teorías tradicionales de la psicología vocacional y otras que actualmente están vigentes dentro del campo, como por ejemplo, la teoría de la construcción vocacional. Por otra parte, aportó nuevas medidas confiables y validas al contexto de los estudiantes de bachillerato para ser empleados en el ámbito de investigación e intervención en asesoramiento vocacional. Permitió demostrar la utilidad del concepto de autoeficacia vocacional en la población venezolana; aspectos que no se habían contemplado en la investigación dentro del país.

Entre las limitaciones observadas en el estudio, en primer lugar, no se pudo contar con una mayor muestra de estudiantes, puesto que la aplicación se llevo a cabo en diciembre y la mayoría de los estudiantes no se encontraban en las instituciones. Por otra parte, se perdieron algunos datos recolectados debido a que los estudiantes no respondieron completamente los cuestionarios, lo cual produjo la reducción de la muestra. Dado que la escala madurez vocacional estaba basada en un modelo teórico que no ha sido aplicado en el país, no se pudo encontrar expertos en el área como para realizar un procedimiento más sistemático de su validez de contenido a través de la consulta con varios expertos.

### **Recomendaciones**

De acuerdo a los resultados arrojados en este estudio, se sugiere a futuros investigadores las siguientes recomendaciones:

Que se realice una adaptación de la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional que incluya la sustracción, transformación y adición de reactivos que estén más acordes a la cultura del país.

Que se profundicen los estudios en las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia vocacional empleando un número de muestra mayor al de este estudio. Por otra parte, se sugiere realizar un análisis factorial exploratorio que permita hallar una estructura subyacente adecuada a la población.

Que se realicen estudios de validación y confiabilidad mas estructurados sobre el inventario de madurez vocacional forma C de asesoramiento de Salvickas y Porfeli (2011) en la población venezolana.

Se sugiere replicar este estudio empleando un número mayor de estudiantes y que se incluyan personas de liceos privados, de otras regiones del país, con estudiantes universitarios de los primeros años o estudiante que estén en proceso de ingreso, o bien, en cambio de carrera.

Sobre la base de la relación estrecha entre las tareas incluidas en la escala de ATDV, se recomienda la exploración sobre las competencias, tareas o actividades que los estudiantes de hoy día realizan para hacer una elección vocacional.

Puesto que el estudio resaltó la importancia de la teoría social cognitiva del desarrollo de carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000), se sugiere seguir aplicando dicho modelo en futuras investigaciones en el país, así como la teoría de la construcción vocacional (Salvickas, 2013), por ejemplo se podría explorar la percepción de barreras y la adaptabilidad vocacional en los estudiantes de bachillerato o universitarios.

Que se realicen estudios de corte correlacional que puedan dar apoyo a las relaciones encontradas en este estudio, incluyéndose las variables de tipo sociodemográficas y otras variables como la madurez vocacional, los intereses y rasgos de personalidad. Asimismo, se sugiere emplear la escala de Graffar para explorar las posibles variaciones y asociaciones en ATDV con respecto a los distintos estratos sociales.

Se sugiere el diseño de programas de intervención que tomen en cuenta las cuatro fuentes de información de autoeficacia (rendimientos, aprendizajes vicarios, persuasión verbal y estados emocionales y psicológicos) tanto a nivel individual como a nivel colectivo en el trabajo de asesoramiento psicológico e investigación.

## Referencias

Amir, T., and Gati, I. (2006). Facets of career decision – making difficulties. *British Journal of Guidance & Counseling*, 34 (4), 483 – 503.

Anastasi, A y Urbina, S. (1998). Test psicológicos. Mexico: Prentice Hall.

Anderson, S. and Brown, C. (1997). Self – efficacy as a determinant of career maturity in urban and rural high school seniors. *Journal of Career Assessment*, 5 (3), 305 – 315.

Baltasar, M (2011). *Madurez vocacional, proyecto de vida y toma de decisiones*. [Trabajo de Ascenso]. Caracas, Venezuela. Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología.

Baltasar, M. y Morakis, A. (1998). *Aspectos teóricos de Psicología vocacional*. (Material Mimeografiado). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (1), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122 – 147.
- Bandura, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martinez Rocca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2) 117 – 148.
- Bandura, A (1999). *Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*: España: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self – efficacy scales*: United States: Stanford University.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269–290.
- Bergeron, L., and Romano, J. (1994). The relationships among career decisión – making self – efficacy, educational indecisión, vocational indecisión, and gender. *Journal of College Student Development*, 35 (1), 19 – 24.
- Betz, N. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly*, 41(1), 22-26.

- Betz, N (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *Career Development Quarterly* 43 (1), 32 – 42.
- Betz, N. (2000). Self – efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 205 – 222.
- Betz, N. (2001). *Career Self – Efficacy*. En Leong, T., and Barak, A. (Eds). Contemporary models in vocational psychology: Lawrence Erlbaum Associates.
- Betz, N. (2004). Contributions of Self-Efficacy Theory to Career Counseling: A Personal Perspective *Career Development Quarterly*, 52 (4), 340- 353.
- Betz, N. (2005). *Developing and using parallel measures of career self-efficacy and interests with adolescents*. En F. Pajares and T. Urdan (2005) Self-Efficacy Beliefs of Adolescents: Information Age Publishing.
- Betz, N. (2007). Career Self-Efficacy: Exemplary Recent Research and Emerging Directions. *Journal of Career Assessment*, 15 (4), 403- 422.
- Betz, N and Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (5), 399 – 410.

- Betz, N., and Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23 (3), 329 – 345.
- Betz, N. and Hackett, G. (1986). Applications of self efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3), 279 - 289.
- Betz, N. and Hackett, G. (1987). Concept if agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (3), 299 – 308.
- Betz, N. and Hackett, G. (2006). Career Self – efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3 – 11.
- Betz, N, Hammond, M., and 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.
- Betz, N and 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, and Klein, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, (2) 179-189.

- Betz, N, Klein, K and Taylor, K (1996) Evaluation of a Short Form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, *Journal of Career Assessment* 4 (1), 47-57.
- Betz, N, Klein, K and Taylor, K (2012). *Manual for the career decision self-efficacy scale and cdse - short form*:The Ohio State University.
- Betz, N and Luzzo, D. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (4), 413-428.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de un década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423 – 445.
- Blustein, D. (1989). The role of goal instability and career self – efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior* 35 (2), 194 -203.
- Bozgeyikli, H, Erkan S and Hamurcu, H. (2010). Career decision-making self-efficacy, career maturity and socioeconomic status with turkish youth. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1(4). 15-24.
- Brown, C., Darden, E., Shelton, L., and Dipoto, C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students: Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7 (3), 227-238.

- Bullock, E., Andrews, L. and Buzzetta, M. (2011). Explaining career decisión – making self – efficacy: Personality, congitions and cultural mistrust. *The Career Development Quarterly*, 59 (5), 400 – 411.
- Buyukgoze, A. (2013). A psychometric evaluation of the Career Decision Self – Efficacy – Short Form with Turkish university students. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 1-12.
- 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.
- Calvo, M., Lomeli, D., Irigoyen, J y Maytorena, M. (1999). Factores asociados a la indecisión vocacional en bachilleres. *Revista Sonorense de Psicología*, 13 (2), 70 - 78.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 229 – 234.
- Casado, E. (1995). *De la orientación al asesoramiento psicológico: Una seleccion de lectura*. Caracas, Venezuela: Anauco Ediciones, C.A.
- Casullo, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidos.
- Castellano, M. (2006). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Investigation albitrada*.11 (39). 691 -698.

- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica, introducción a las pruebas y a la medición*. (4 Ed). Mexico: McGraw Hill.
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4 ed). España: Morata.
- Conkel, J. (2010). *Promoting Viable Career Choice Goals Through Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Maturity in Inner-City High School Students: A Test of Social Cognitive Career Theory*. Recuperado el 30 de septiembre de 2012 en [http://conservancy.umn.edu/bitstream/94317/1/ConkelZiebell\\_umn\\_0130E\\_11055.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/94317/1/ConkelZiebell_umn_0130E_11055.pdf)
- Chaney, D., Hammond, M., Betz, N, and Multon, K (2007) The reliability and factor structure of the career decision self-efficacy scale-sf with african americans. *Journal of Career Assessment*, 15 (2) 194 – 205.
- Choi, B., Park, H., Yang, E., Lee, S., Lee, Y and Lee, S.M. (2011). Understanding career decision self – efficacy: A meta-analytic approach. *Journal of Career Development*, 39 (5), 443 – 460.
- Chung, B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28 (4), 227 – 284.

- Creed, P., Patton, W., and Prideaux, L. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross lagged analysis. *Journal of Career Development*, 33 (1), 47-66.
- Creep, P. and Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents, *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290.
- Creep. P, Patton, W. and Watson, M. (2002) Cross-cultural equivalence of the career decision-making self-efficacy scale-short form: an Australian and south African comparison. *Journal of Career Assessment*, 10 (3) 327 – 342
- Crite, J. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Crite. J. (1978). *CareerMaturity Inventory: Attitude Scale Counseling Form B – 1*. (2 ed). Monterrey, California: Mc Graw Hill.
- Duffy, R and Dik, B. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58 (1), 29 – 43.
- Duffy, R and Lent, R. (2008) Relation of religious support to career decision self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment*, 16 (3), 360-369.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.

Erickson, E. (1959). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Horme.

Erickson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Esters, L and Retallick, M. (2013). Effect an experiential and work-based learning programo on vocational identity, career decisión self – efficacy, and career maturity. *Career and Technical Education Research*, 38 (1), 69 – 83.

Fernández, A. (2004). *Adaptación de tests a diversas culturas*. En Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., y Fernández, A. (Eds). Introducción a los tests psicológicos. Buenos Aires, Argentina: Brujas.

Flammer, A. (1999). *Análisis evolutivo de las creencias de control*. En Bandura (Ed). Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual. España: Desclee De Brouwer.

Flores, L, Ojeda, L., Huang, Y., Gree, D. and Lee, S. (2006). The relation of acculturation, problem – solving appraisal, and career decision - making self - efficacy to Mexican American high school students` educational goals. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (2). 260 – 266.

Foltz, B., & Luzzo, D. (1998). Increasing the career decision making self-efficacy of nontraditionalcollege students. *Journal of College Counseling*, 1 (1) 35-44.

- Fouad, N., Cotter, E and Kantamneni, N (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of career Assessment*, 20 (10), 5 – 9.
- Fouad, N., Smith, P. and Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middler school self – efficacy scale. *Measurement & evaluation in Counseling & Develompment*, 30 (1), 17 – 31.
- Garcia, P., Lloyd, S., Toledano, L., Toledino, L. and Rafferty, A. (2012). Differential moderating effects of student – and parents – rated support in relationship between learning goal orientations and career decision making self – efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), 22 – 33.
- Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), 510 – 526.
- Gaudron, J. (2011). A psychometric evaluation of the career decisión self-efficacy scale –short form among french university students. *Journal of Career Assessment*, 19 (4) 420 -430.
- Gelatt, A. (1962). Decision – making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9 (3), 240 – 245.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career decision – making self – efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 244 – 258.

- Gil, J. y Taricani, J. (1980). *Estudio Psicométrico de la Escala de Actitudes del Inventario de Desarrollo Vocacional de J.O. Crites en una Muestra de Estudiantes Universitarios*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Gloria, A. and Hird, J. (1999). Influence of ethnic and non ethnic variables on the career decision-making self-efficacy of college students. *The Career Development Quarterly*, 48 (2), 157–174.
- Gushue, G. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 85-95.
- Gushue, G., Clarke, C., Pantzer, K., and Scanlan, K. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a High school students. *The Career Development Quarterly*, 54 (4), 307-317.
- Gushue, G., Scanlan, K., Pantzer, K., and Clarke, C. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33 (1), 19-28.
- Gushue, G. and Whitson, M. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, (2) 112-125.

- Gushue, G. and Whitson, M. (2006a). The relationship of ethnic identity and gender role attitudes to the development of career choice goals among Black and Latina girls. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (3), 379 – 385.
- Grierd, T., and Ganuza, Z. (2011). Constructivism and career decision self-efficacy for asian americans and african americans, *Journal of Counseling & Development*, 89 (2) 201 -205.
- Grierd, T, Skaar, N. (2010) An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *The Career Development Quarterly*, 59, 42 – 59.
- Guevara, M. (2005). *Gerencia de servicios psicológicos: Una estrategia para la formación de programas*: Caracas: Ediciones UCV.
- Hackett, G. (1999). Autoeficacia en la elección y desarrollo profesional. En Bandura, A. (Ed). *Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de Brouwer.
- Hackett, G., and Betz, N. (1981). A self – efficacy approach to the career development of women, *Journal of Vocational Behavior*, 18 (3), 326 – 339.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5 Ed.). Madrid, España: Prentice Hall.

- Hambleton, R. (1996). *Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas*. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Hambleton, R and Merenda, P. y Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. New York: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hambleton, R., Bartram, D and Oakland, T. (2011). *Technical advances and guidelines for improving testing practices*. En P. Martin, M. Cheung, M. Kyrios, L. Littlefield, M. Knowles, J. Bruce and J. Prieto. (Ed). *IAAP Handbook of applied psychology*. (3ed). Wiley – Blackwell.
- Hambleton, R. and Zenisky, A. (2011). *Translating and adapting tests for cross-cultural assessments*. En D. Matsumoto y F. Van de Vijver (Eds.), *Cross cultural research methods in psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hampton, N. (2005). Testing for the structure of the Career Decision Self Efficacy Scale - Short Form among chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 13 (1), 98 – 113.
- Hampton, N. (2006). A psychometric evaluation of the Career Decision Self Efficacy Scale – Short Form in chinese high school students. *Journal of Career Development*, 33 (2), 142 155.

- Hartman, R. (2006). *The five – factor model and career self – efficacy: General and domain – specific relationship*. Recuperado el 23 de febrero de 2012 en: <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Hartman%20Robert%20Owen.pdf?osu1147867278>
- Hayes, D., Huey, E., Hull, D., and Saxon, T. (2011). The influence of youth assets on the career decision self – efficacy in unattached jamaican youth. *Journal of Career Development*, 39 (5), 407 – 422.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, L. (2007). *Metodología de la investigación*. (4 ed). Mexico: McGraw Hill.
- Jadidian, A. and Duffy, R. (2012). Work Volition, Career decision self efficacy, and academic satisfaction: An examination of mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 20 (2), 154 – 165.
- Isik, E. (2010). Career decision self – efficacy among Turkish undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 82 (2), 749 – 762.
- Jin, L, Ye, S., and Watkins, D. (2012). The Dimensionality of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form Among Chinese Graduate Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4) 520 – 529.

- Koumoundourou, G., Kounenou, K., and Siavar, E. (2012). Core Self-Evaluations, Career Decision Self-Efficacy, and Vocational Identity Among Greek Adolescents *Journal of Career Development* 39 (3) 269-286
- Kraus, L and Hughey, K. (1999). The impact of an intervention on career decision making self – efficacy and career indecision. *Professional School Counseling*, 2 (5), 384 – 390.
- Krumboltz, J. (2011). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135 – 154.
- Lent, R., Brown, D and Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*.45 (1) 79-122.
- Lent, R, Brown, D. and Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30 (3) ,347-382.
- Lent, R., Brown, D and Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36 – 49.
- Lent, R., Brown, S and Hackett, G. (2002). *Social Cognitive Career Theory*. En R. Lent y S. Brown (Eds). Career development and counseling: Putting theory and research to work (2ed). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Lent, R. and Brown, S. (2006) On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1) 12 -35.
- Lezama, L. (2011). Puntuaciones relacionadas con las normas. *Psicología*, 3(1), 107 – 143.
- Lezama, L y Urdanibia, A. (2009). *Análisis de ítems y de la prueba*. Caracas, Venezuela: Facultad de humanidades y Educación.
- Lipsitz, J. (1980). *Growing up forgotten: A review of research and programs concerning early adolescence*. New Brunswick, N.J: Transaction Books.
- Lo Presi, A., Pace, F., Mondo, M., Nota, L., Casarubia, P., Ferrari, L. and Betz, N. (2013). An examination of the structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 337 – 347.
- Lobalto, C. (2002). Psicología y Asesoramiento Vocacional. *Revista de Psicoeducacion*. 13, 117 – 130.

- Losano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442.
- Losano, S. (2007). Validación d un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de Educación*, 343, 325 – 351.
- Losano, S., Betz, N., Gati, I.y Taylor, K (s.f). *Predicting career decision-making difficulties and career indecision in Spanish college students: the roles of self-efficacy and outcome expectation* [Material mimiografiado]. España, Madrid: Universidad de Educación Nacional a Distancia
- Losano, S y Pena, M (2006) la auto-eficacia en la toma de decisiones vocacionales en función del género y otras variables culturales como la edad. Recuperado el 3 de noviembre en web <http://psicovoca2.files.wordpress.com/2009/10/autoeficacia.pdf>
- Lucas, S y Carbonero, A. (1999). Desarrollo de autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en educación secundaria.
- Lucas S. y Carbonero, A. (2003). *Madurez Vocacional*. En Rivas, F. (Ed). Asesoramiento vocacional: Teoría, practica e instrumentación. España, Madrid: Ariel.

- Luzzo, D. (1993). Reliability and validity testing of the career decision making self efficacy scale. *Measurement & Evaluation in Counseling and development*, 26 (2), 137 -147.
- Luzzo, D. (1993a). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40,(2) 194-199.
- Luzzo, D. (1996). A psychometric evaluation of the career decision – making self – efficacy scale. *Journal of counseling & development*, 74 (3), 276 – 279.
- Luzzo, D., Funk, D. and Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision making self – efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44 (4), 378 – 386.
- Luzzo, D. and Ward, B. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of Career Development*, 21 (4), 307- 317.
- Mau, W. (2000). Cultural differences in Career Decision-Making Styles and Self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (3), 365-378.
- McAuliffe, G. (1992). Assessing and changing career decision – making self – efficacy expectations. *Journal of Career Development*, 19 (1), 25 – 36.

- McWhirter, E., Rasheed, S. and Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social – cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (3), 330 – 341.
- Méndez, C. (1999). *Metodología de investigación social Graffar – MéndezCastellano*. Caracas, Venezuela: FUNDACREDESA.
- Méndez, Y. y Torres, E. (2011). *La orientación vocacional como eje transversal de la educación media*. [Tesis de posgrado]. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Merino, T (2007). Mejora la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*. 12 (1), 121 – 129.
- Metheney, J. and McWhirter, E. (2013). Contributions of social status and familiy support to college students` career decisión self – efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 1 – 17.
- Miller, M., Sendrowitz, K., Bronw, B., Thomas, D and McDaniel, C (2009). A confirmatory test of the factor structure of the short form of the career decision self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 17 (4) 507 -519.
- Morakis, A. (1984). *Estudio exploratorio - descriptivo de la madurez vocacional en una población de educación media del área metropolitana*. Trabajo de asenso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Morakis, A. (1989). Efectos de dos alternativas de asesoramiento psicológico sobre la madurez vocacional. *Revista de Psicología*, 15 (1-2). 129 – 147.
- Morakis, A. (1998). *Conducta y desarrollo vocacional de la población de bachilleres que no han ingresado al sistema de Educación Superior (1992 – 1996)*. [Trabajo de Ascenso]. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1). 1-21.
- Muniz, J, Hambleton, R. y Elosua, P. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25 (2), 151 – 157.
- Muñiz, J. y Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Nan, S., Yang, E., Lee, S., Lee, S.H., Seol, H. (2011). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale with Korean Students: A Rasch Model Approach. *Journal of Career Assessment*, 38 (2) 147 -166.
- Nauta, M and Kanh, J. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self – efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 55 – 65.

- Nawas, S and Gilani, N. (2011). Relationship of parental an peer attachment bonds with career decision – making self – efficacy among adolescents y post – adolescents. *Journal of Behavioural Sciencies*, 21 (1), 123 – 127.
- Nguyen, J. (2005). *Impact of group intervention on problem-solving and self-efficacy in career decision-making* [Thesis]: Drexel University
- Nilsson, J, Schmidt, C and Meek, W. (2002). Reliability generalization: an examination of the career decision-making self-efficacy scale, *Educational and Psychological Measurement*, 62(4), 647 – 658.
- Nunnally, J. (1999). *Teoria psicométrica*. (3 ed). Mexico: McGraw Hill.
- Obregón, F. (2002). *Guía de estudio de gerencia de servicios psicológicos*. [Manual no publicado] Caracas: Escuela de psicología, Universidad Central de Venezuela.
- O'Brien, K., Heim, L., Epstein, K., Flores, L., Dukstein, R and Kamatuka, N. (2000) enhancing the career decision-making self-efficacy of upward bound students. *Journal of Career Development*, 26(4), 277 – 293
- Ojeda, L, Piña, W., Castillo, L, Castillo, R., Khan, N and Leigh, J. (2012) Acculturation, enculturation, ethnic identity, and conscientiousness as predictors of latino boys' and girls' career decision self-efficacy. *Journal of Career Development* 39 (2) 208-228.

- Olaz, F. (2001). *Teoría social cognitiva de la autoeficacia: contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. [Tesis de Licenciatura]. Argentina: Universidad de Córdoba.
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Revista Evaluar*, (3), 15 – 34.
- Organización Mundial de la Salud (1986). *La salud de los jóvenes: Un desafío para la sociedad. Serie de informes técnicos*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Osipow, S. (1999). Assessing career indecisión. *Journal of Vocational Behavior*, 55 (1), 147 – 154.
- Pacheco, J., Silva, J and Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale — Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese versión. *Journal of Vocational Behavior*, 82 (2), 116 – 123.
- Pajares, F and Urban, T. (2005). *Self – efficacy and adolescents*. United States: Adolescence y Education.
- Papalia, D y Olds, S. (2001). *Desarrollo Humano* (3 ed). Madrid: Mc. Graw Hill – Interamerica

- Panke, J. (2011). *Career counseling as an environmental support: exploring influences on career choice, career decision-making self-efficacy, and career barrier*: University of Illinois.
- Paulsen, A and Betz, N. (2004) Basic confidence predictors of career decision making self efficacy. *Career Development Quarterly*, 52 (4), 354 – 361.
- Paz, G (1985). *Estudio exploratorio descriptivo del Inventario de Madurez de carrera de J.O. Crites en una muestra de estudiantes de Institutos Tecnológicos*. [Trabajo de Ascenso]. Caracas, Venezuela: Instituto Universitario de Tecnología.
- Peterson, S. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34 (6), 659-683.
- Peterson, S and DelMas, R (1994). The component structure of career decision – making self – efficacy for underprepared college students. *Journal of Development*, 24 (3), 209 – 225.
- Platone, M y Cabrera, M (2005). Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela. *Revista de psicopedagogía*, 26(77), 455-482.
- Prideaux, L. and Creep, P. (2001). Career maturity, career decisión – making self – efficacy and career indecisión: A rewiev of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development*, 10 (3), 7 -12.

- Ramírez, M y Canto, E. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 11(5), 37-56.
- Reese, R and Miller, D. (2006). Effects of a University Career Development Course on Career Decision-Making Self-Efficacy, *Journal of career Assessment* 14 (2), 252 – 266.
- Rice, F. (s.f). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. (2 ed.). Madrid: Pearson.
- Ríos, P. (2006). *Psicología: La aventura de conocernos*. (2 ed.). Caracas, Venezuela: Cognitus.
- Rivas, F. (2003). *Psicología Vocacional: Teoría, Práctica e Instrumentación*. Barcelona, España: Ariel.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Robbins, S. (1985). Validity estimates for the career decision – making self – efficacy scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 18 (2). 64 – 71.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.

- Romero, M. (2005). *Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para la elección vocacional*. [Tesis de Grado]. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Santrock, W. (2003). *Psicología del desarrollo de la adolescencia*. (9 ed). México, DF.: McGraw Hill – interamerica.
- Savickas, M. (1997) Career Adaptability: An integrative construc for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, (45), 247 – 259.
- Savickas, M. (2002). *Career Constuction: A developmental theory of vocationalbehavior*. En Brown (Ed). *Career Choice and Develompment* (4 Ed). Duane Brown y Associates.
- Savickas, M. (2005). *Career construction theory and practice*. En R. Lent y S. Brown (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and reseach to work* (1ed). New Jersey: Jhon Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2007). *The sefl in vocational psychology, object, subject and project*: Northeastern Ohio Universities College of Medicine.
- Savickas, M. (2013). *Career construction theory and practice*. En R. Lent y S. Brown (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and reseach to work* (2ed). New Jersey: Jhon Wiley & Sons.

- Savickas, M and Crite, J. (2011). *Career Maturity Inventory – Counseling Form C*. Ohio, USA: Northeastern Ohio Universities.
- Savickas, M. and Porfeli, E. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 355 – 374.
- Savickas, M and Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661 – 673.
- Scott, A., and Ciani, K. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision- making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development* 34 (3) 263-285
- Shunk, D and Meece J. (2005). *Self – efficacy development in adolescents*. En Pajares, F and Urban, T. (Eds). *Self – efficacy and adolescents*. United States: Adolescence y Education.
- Sneva, J. (2011). *Exploring career decision-making self-efficacy, career maturity attitudes, and racial identity attitudes of college students of color*: University at Buffalo, State University of New York.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. E., & Nord, D. (1995). Career Decision-Making and Career Search Activities: Relative Effects of Career Search

Self-Efficacy and Human Agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (4), 448-455.

Stavros, T. and Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post secondary vocational students: the impact of parents and career decision .making self – efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 3410 – 3434.

Sullivan, K., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling and Development*, 78(1), 54-62.

Súper, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, España: Rialp Ediciones.

Súper, D. (1980). A life – span, life- space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282 – 298.

Taylor, K. (1982). A investigation of vocational indecisión in college students: correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), 318 – 329.

Taylor, K and Betz, N. (1983). Aplications of self – efficacy theory to the understanding and treatment of career indecisión. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.

- Taylor, K and 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.
- Velázquez, A. (2012). Revisión histórico – conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequeñ*, 2 (1), 148 – 160.
- Vondracek, F., Hostetler, M, Schulenberg, E. and Shimizu, K. (1990). Dimensions career indecisión. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (1), 98 – 106.
- Wang, J., Zhang, D., and Shao, J. (2010). Group training on the improvement of college students' career decision-making self-efficacy. *Health*, 2 (6), 551-556.
- While, R. (2009). *The role of parenting style, ethnicity, and identity style on identity commitment and career decision self-efficacy*: University of Southern California.
- Whiston, S. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecisión and career decisión – making self .efficacy. *Journal of Career Development*, 23 (2), 137 – 149.
- William, D. (2010). Outcome expectancy and self efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (4), 417 – 425.

- Wolfe, J and Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decisión – making self – efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 363 – 369.
- Wu, M. (2009). *The relationship between parenting styles, career decision self-efficacy, and career maturity of asian american college students*. University of Southern California.

## Anexo A: Resumen de evaluación de traducción

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Psicología  
Cátedra de inglés.

El siguiente resumen refleja los resultados arrojados del proceso de traducción de las escalas autoeficacia en la toma de decisión vocacional e inventario de madurez vocacional. La revisión de los ítems versaron en los siguientes criterios: *Significado, vocabulario, estructura gramática y pertinencia al contexto venezolano*.

En la escala de autoeficacia en la toma de decisión vocacional se concluyó que las traducciones en inglés y la versión original fueron equivalente, así mismo las retro traducciones realizadas y las versiones en castellano:

**Significado:** Todos las oraciones tenían un mismo significado y sentido.

**Vocabulario:** Se modificaron las palabra de ocupación por actividad/ carrera. La palabra “major” fue empleada como carrera universitaria.

**Estructura gramatical:** todas las oraciones estaban redactadas en los mismos tiempos, con presencia de los mismos sujetos, verbos y predicados. No se observaron errores o discrepancias entre traducciones.

Inventario de madurez vocacional

**Significado:** El ítem 9 presento diferente significado en: “me aisló (...)” y “raramente”. El ítem se adecuo al contexto.

**Vocabulario:** Se hicieron cambios en palabras como “introducirme” por “involucrarme”; “escuela” por “bachillerato”; “reconciliar” por “relacionar”; “proyectos” por “planes”. El ítem 21 se cambio la frase de “me atraiga mucho” por “me llama mucho la atención”

**Estructura gramatical:** Todos los ítems se encontraban redactados en los mismos tiempos y daban cuenta del mismo sentido. Se evidenciaron los mismos sujetos, verbos y predicados en la redacción. No se encontraron errores en ninguna de las traducciones.

**Anexo B: Resumen del juicio de expertos.**

1<sup>er</sup> Experto (**L.C**): Señaló que todos los reactivos si pertenecían a las cinco dimensiones de la escala. Con respecto a redacción para el entendimiento de los reactivos por parte de los estudiantes, señaló que todos estaban acorde, sin embargo, sugirió hacerle algunas modificaciones en los verbos, por ejemplo, cambiar el verbo “determinar” por “evaluar” del reactivo 2 o “planificar” del ítem 3 y “Definir” por “Tener” en el reactivo 22.

2<sup>do</sup> Experto (**M.B**): Señaló que en la dimensión de “autoevaluación” 2 ítems (1, 22) estaban acorde, pero 3 no lo estaban (9, 14, 18). Indicó que los cinco reactivos no estaban adaptados a la población de bachilleres y sugirió personalizar los reactivos, ser más descriptivos en el ítem 22 *“Definir el estilo de vida que te gustaría tener”*. Con respecto a la segunda dimensión “Búsqueda de información ocupacional” indicó que todos los reactivos estaban acorde a sus dimensiones. En cuanto a la redacción, entendimiento y adaptación de los reactivos, indicó que ítem 23 *“Encontrar información sobre escuela de profesionalización”* que debe ser contextualizado y sugirió redactarlo agregando: *“información sobre oferta de estudios en diversas instituciones educativas de nivel superior”*. En relación a la tercera dimensión “Selección de metas” comentó que todos los reactivos de esta dimensión si se adecuaban a esta dimensión y que en cuanto su redacción adaptación señalo que todos se adecuaban menos los ítems 16 *“Tomar la decisión de estudiar una carrera y no preocuparte si fue la correcta o no”* y 20 *“Escoger que se adapte a tus intereses”*. Con relación al primero, sugirió otra forma de redacción que no se percibiera como un ítem inducido. De acuerdo con el segundo, señaló que tenía más relación con la dimensión 2 de la escala “Búsqueda de información”. Con relación a la dimensión de “Planificación” señalo que todos los reactivos estaban acorde a la dimensión, así como la redacción y adaptación al contexto venezolano. Con la dimensión de “Solución de problema”, indicó que todos los ítems estaban adecuados a la dimensión, pero en relación al entendimiento y adaptación al contexto, sugirió que modificar la redacción del ítem 4 especificando los pasos a seguir cuando se presenten dificultades académicas y con relación al reactivo 17 sugirió cuidar la relación entre aspectos académicos y ocupacionales.

3<sup>er</sup> Experto (Z.R): En relación a la primera dimensión “Autoevaluación” señaló que todos los ítems encontraban acorde a está, al igual con los aspectos de entendimiento y adaptación al contexto venezolano. Sin embargo sugirió acomodar la redacción en algunos reactivos (5, 9 y 22) en relación a la parsimonia, sinónimos y descripción. En la dimensión de “búsqueda de información” indicó que todos los reactivos estaban acordes a esta. En relación a los aspectos de entendimiento y adaptación al contexto venezolano sugirió cambiar sinónimos como “profesión” a “ocupación” y “escuela de profesionalización” por “universidad”. En la dimensión de selección de metas, consideró que todos reactivos estaban acordes a dicha dimensión y que estaban redactados y adaptados para el entendimiento de los estudiantes de bachillerato. Con relación a la dimensión de “planificación” estuvo de acuerdo con respecto a la adecuación de los reactivos a la dimensión así como en su redacción y adaptación al contexto venezolano. Sin embargo, sugirió redactar el ítem 24 “*Desempeñarte con éxito en el proceso de entrevista laboral*” de esta forma: “*Prepararte para tener un desempeño exitoso en una entrevista laboral*”. En la dimensión de Solución de problema indico que todos los reactivos estaba acorde a está y que se encontraban redactados y adaptados al contexto venezolano.

Mediante una sesión con el tutor de la investigación se establecieron las siguientes conclusiones: **Dimensiones de la escala:** Todos los reactivos de la escala permanecieron en sus respectivas dimensiones, de acuerdo al número de acuerdos señalados por los tres expertos **Redacción y adaptación:** Los ítems fueron redactados en futuro, tomando en consideración los aspectos teóricos sobre la autoeficacia, dado que dentro de esta definición se evalúan las creencias en las propias capacidades para ejecutar y organizar acciones y/o comportamientos futuros. En la escala se evalúa la confianza (autoeficacia) que tienen los estudiantes en sus habilidades para poder realizar tareas necesarias del proceso de decisión de carrera. Se hicieron modificaciones sobre verbos y sinónimos, de tal manera que estuviesen más adecuados al entendimiento de los estudiantes y al contexto venezolano, por otra parte, se les hizo modificación la estructura de algunos reactivos (17, 22 y 24).

## Anexo C: Tabla de especificaciones

### Tabla de especificaciones para expertos

El siguiente formato que se le presenta a continuación tiene por finalidad la evaluación de los reactivos de la **Escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional forma corta** de Taylor, Klein y Betz (1996) que evalúan en nivel de confianza (autoeficiencia) que tienen los estudiantes para realizar algunas tareas relacionadas con la elección de carrera.

La escala de *autoeficacia en la toma de decisión vocacional* es una escala que posee 25 ítems, con cinco opciones de respuesta (1: *ninguna confianza*; 2: *poca confianza*; 3: *moderada confianza*; 4: *Mucha confianza* y 5: *absoluta confianza*). El puntaje mínimo que se puede obtener es de 25 y el puntaje máximo de 125 puntos, indicando que un mayor puntaje implica mayor confianza en las habilidades para realizar tareas y comportamientos inherentes al proceso de toma de decisión de carrera (Taylor y Cols, 1996).

Las dimensiones de la escala se establecieron a partir de las cinco competencias propuestas en el modelo de la madurez de la carrera de Crite (1978) las cuales se especifican seguidamente:

- **Autoevaluación:** Realizar juicios sobre si mismos, sus intereses, capacidades y valores.
- **Búsqueda de información ocupacional:** Capacidad del individuo para buscar información sobre deberes y obligaciones de trabajo, tendencias del mercado laboral, futuras oportunidades profesionales, es decir, todo aquellos aspectos con el tipo, la cantidad y calidad que la persona posee sobre el mundo laboral y sus opciones preferidas.
- **Selección de metas:** Capacidad para afrontar con compromiso las metas que se tracen con respecto a la elección de una carrera.
- **Planificación:** Capacidad para realizar una secuencia de tareas necesarias para la elección de una carrera.
- **Solución de problemas:** Capacidad del individuo para resolver conflictos entre los factores que normalmente se vinculen a su proceso de toma de decisión vocacional.

| Dimensión |                                 |    |                                                                                                           |    |                                                                 |    |                                                                                            |
|-----------|---------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Items     | ¿Pertenece este ítem al factor? |    | ¿Se encuentra redactado de una forma tal que los bachilleres adolescentes venezolanos puedan entenderlos? |    | ¿El ítem está adaptado a la realidad de la sociedad venezolana? |    | De ser necesario. ¿Cómo redactaría el ítem para adaptarlo a la realidad venezolana actual? |
|           | Si                              | No | Si                                                                                                        | No | Si                                                              | No |                                                                                            |

**Anexo D: Escala de Autoeficacia en la toma de decisión vocacional****Escala de Autoeficacia en la Toma de Decision Vocacional.**

Edad: \_\_\_\_\_; Sexo \_\_\_\_\_; Año escolar \_\_\_\_\_

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

Indeciso \_\_\_\_\_; Tentativamente decidido \_\_\_\_\_; Decidido \_\_\_\_\_

A continuacion se te presenta una serie de enunciados referidos a una serie de actividades relacionadas a la eleccion de carrera. Lee cuidadosamente cada afirmacion que se te presenta indicando cuanta seguridad tienes de que podrias cumplir estas actividades señalando tu respuesta de acuerdo a las siguientes opciones.

|                              |                               |                               |                            |                               |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| <b>Ninguna<br/>Confianza</b> | <b>Muy poca<br/>Confianza</b> | <b>Confianza<br/>Moderada</b> | <b>Mucha<br/>Confianza</b> | <b>Absoluta<br/>Confianza</b> |
| 1                            | 2                             | 3                             | 4                          | 5                             |

Ejemplo: Cuánta confianza tienes de podrias...

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 **opcion 3** de su hoja de respuesta asi:

|                                                          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|----------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Asistir a talleres donde te ayuden a elegir una carrera. |          |          | <b>X</b> |          |          |

**CUANTA CONFIANZA TIENES EN TI MISMO PARA PODER:**

|                                                                                                       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 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                                               |  |  |  |  |  |
| 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 estas 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 E: Escala de Graffar Mendez Castellano.**

Edad\_\_\_\_\_

Genero\_\_\_\_\_

Rellene el círculo de acuerdo a la opción que usted considere.

#### **1. PROFESION DEL JEFE DE LA FAMILIA**

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

#### **2. NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE**

- ☐ Enseñanza universitaria o su equivalente
- ☐ Enseñanza secundaria completa, técnica superior
- ☐ Enseñanza secundaria incompleta , técnica superior
- ☐ Enseñanza primaria, analfabeta con algún grado de instrucción primaria
- ☐ Analfabeta

#### **3. PRICIPAL FUENTE DE INGRESO FAMILIAR**

- ☐ Fortuna heredada o adquirida
- ☐ Ganancias, beneficios, honorarios profesionales
- ☐ Sueldo mensual.
- ☐ Salario semanal, por día de entrada de destajo
- ☐ Donaciones de origen privado o publico

#### **4. TIPO DE VIVIENDA DE LAS FAMILIAS ENCUESTADAS**

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

**Anexo F: 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 estas de acuerdo, marca con una X el espacio que dice “De acuerdo” y si no lo estas marca el espacio que dice “Desacuerdo”.

|                                                                                                               | De acuerdo | En 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 |            |               |

16. Elegiré mi carrera sin prestarle atención a los sentimientos de otras personas.

17. En lo que se refiere a la escogencia de una ocupación, algo sucederá tarde o temprano que me ayude a decidir.

18. No sé si mis planes laborales son realistas

19. Hay tantas cosas para tomar en cuenta a la hora de elegir una ocupación, que la decisión se vuelve difícil.

20. Es importante consultar amigos cercanos y entender sus ideas antes de tomar una decisión vocacional.

21. Realmente no puedo encontrar un trabajo que me llame mucho la atención

22. Siempre me pregunto como puedo relacionar el tipo de persona que soy, con el tipo de persona que quisiera ser en mi futura ocupación.

23. No logro entender como algunas personas pueden estar tan seguras de lo que quieren hacer

24. En la toma de decisiones vocacionales, uno debería prestarle atención a los pensamientos y sentimientos de los miembros de la familia.