

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Dificultades en la toma de decisión de carrera y autoeficacia vocacional: un estudio integral
acerca de su influencia en las estrategias de afrontamiento.

Se distribuye bajo una licencia Creative Commons - Atribución - No comercial
- Sin obra derivada - 4.0 Internacional.



Doctoranda:

Lic. GALA FILIPPIS

Directora:

Dra. MARIEL MUSSO

8 de septiembre de 2017

Título: Dificultades en la toma de decisión de carrera y autoeficacia vocacional: un estudio integral acerca de su influencia en las estrategias de afrontamiento

Doctoranda: Lic. Gala Filippis

Resumen

Esta tesis propuso conocer cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional. Se trabajó con una muestra no probabilística de 989 adolescentes, de entre 17 y 19 años de edad. Se administraron los instrumentos en su versión adaptada: Escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera, Escala de Autoeficacia Vocacional y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes. Los resultados de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de las dos primeras escalas permitieron obtener instrumentos adaptados de una extensión más breve y con adecuadas propiedades psicométricas. Las dificultades indecisión general, falta de información académica profesional, falta de información sobre uno mismo y falta de información sobre el proceso de toma de decisión, se presentan de manera moderada con excepción de la falta de motivación que se presenta en niveles mas bajos. Si bien no se encontró un efecto de interacción entre dificultades y autoeficacia sobre afrontamiento, se hallaron efectos principales de cada una de las dificultades y de la autoeficacia sobre algunas estrategias de afrontamiento. El análisis con Ecuaciones Estructurales demostró que el modelo planteado presentó un ajuste aceptable a los datos, explicando distintos usos de estrategias de afrontamiento a partir de los niveles de autoeficacia vocacional en sus dos dimensiones (autoeficacia general y ejecutiva) y de la percepción de dificultades de elección de carrera. El modelo identifica los efectos directos e indirectos de dos dimensiones distintas de la autoeficacia vocacional que son necesarias evaluar de forma separada dentro del proceso de orientación vocacional. Asimismo, se ha

podido demostrar que dichos recursos cognitivos pueden funcionar como factores protectores y/o de riesgo para un afrontamiento adaptativo o no de la situación vocacional.

Palabras Claves: Orientación Vocacional, Estrategias de Afrontamiento, Dificultades en la elección de carrera, Autoeficacia Vocacional

Title: Career decision-making difficulties and vocational self-efficacy: an integral study about their relationships and impact on coping strategies.

The objective of this research was to understand how the perceived difficulties by students regarding to the career decision influence on the coping strategies, considering the vocational self-efficacy as mediator variable. A non - probabilistic sample of 989 adolescents, ages between 17 and 19 years, was used. The following adapted instruments were applied Career Decision-Making Difficulties Questionnaire, Vocational Self-Efficacy Scale and the Inventory of Coping Strategies for Adolescents. Exploratory and confirmatory factor analysis results of the first two instruments allowed to obtain two short validated instruments with adequate psychometric properties. General indecision, lack of professional academic information, lack of information about oneself, and lack of information about the decision-making process, are presented in moderate way with exception of lack of motivation that is presented in a lower way. Although an interaction effect between difficulties and self-efficacy was not found, main effects of difficulties, on one hand, and self-efficacy on the other hand, on some specific coping strategies have been found. The analyses carried out using Structural Equation Model have shown a good fit of the hypothesized model to the data. This model explains different uses of coping strategies based on the levels of each dimension of vocational self-efficacy (general and executive self-efficacy) and perceived difficulties. In addition, this model allowed to identify the direct and indirect effects of two different dimensions of vocational self-efficacy that are necessary to evaluate separately within the process of vocational guidance. This study has also been shown that these

cognitive resources can function as protective and / or risk factors for adaptive or non-adaptive coping.

Key Words: Vocational Guidance, Coping Strategies, Career Decision-Making Difficulties, Vocational Self-Efficacy

Agradecimientos

Principalmente le agradezco a mi Directora, la Dra. Mariel Musso por haberme acompañado en este recorrido, por todo lo que me ha enseñado y porque admiro su pasión por la investigación.

Agradezco profundamente a mi hija por la paciencia que me ha tenido y por la motivación que me ha dado toda mi vida para hacer mejor todo lo que me propongo.

Agradezco a mis dos grandes amores que me llenan la vida, Olivia y Simón.

Agradezco a mis padres porque me han enseñado las cosas más importantes de la vida, porque me han dado la fortaleza necesaria para sostener y lograr todo lo que me he propuesto y porque han sido incondicionales. Y agradezco a mis hermanos que también han sido parte de este largo camino.

Quiero agradecer a mis grandes compañeros y amigos del doctorado: Dra. Liliana Nieri y el Dr. Aquiles Pérez, por emprender juntos este desafío académico.

Agradezco enormemente a mis amigos que han sido parte de este proceso dónde cada uno me ha acompañado de manera diferente; a Sergio Cacavelos Riviere, a Lucía Stefanuto, a Carolina Marceca, Gastón Addati y a Hernán Giménez Viera.

Agradezco a todos los que contribuyeron de una u otra manera al desarrollo y finalización de esta tesis.

Agradezco a la Fundación UADE porque me ha brindado la posibilidad y me ha dado los recursos para llevar adelante este proyecto.

Finalmente quiero manifestar un profundo agradecimiento a la Universidad de Palermo que me dio la oportunidad de aprender y de guiarme en este camino.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	1
Agradecimientos	4
Indice de tablas	10
Indice de figuras.....	12
Presentación	14
PRIMERA PARTE: Sección Teórica.....	18
Capítulo I.....	19
Orientación vocacional	19
1.1. Orígenes e importancia de la orientación vocacional en la elección de carrera.....	19
1.2. Dificultades e indecisión vocacional en la elección de carrera.....	26
1.3. Avances empíricos en las dificultades e indecisión vocacional en la elección de carrera.....	36
Capítulo II.....	48
Autoeficacia	48
2.1. Autoeficacia en la elección de carrera.....	52
2.2. Avances empíricos sobre autoeficacia en la elección de carrera	56
Capítulo III.....	71
Estrategias de Afrontamiento.....	71
3.1. Estrategias de afrontamiento y adolescencia.....	79
3.2. Estrategias de afrontamiento y elección de carrera en la adolescencia.....	86

SEGUNDA PARTE: Sección Empírica	91
Capítulo IV	92
Investigación Empírica	92
4.1. Introducción	92
4.2. Objetivos e Hipótesis:	93
4.2.1. Objetivo General:	94
4.2.2. Objetivos Específicos:	94
4.2.3. Hipótesis:	95
Estudio 1	96
4.3.1. Participantes y muestra	96
4.3.2. Materiales	96
4.3.3. Procedimiento	97
4.3.4. Tipo de estudio y diseño	98
4.3.5. Análisis de datos y resultados	99
4.3.6. Análisis factorial exploratorio	101
4.3.7. Análisis factorial confirmatorio	104
4.3.8. Análisis de confiabilidad	107
Estudio 2	108
4.4.1. Participantes y muestra	108
4.4.2. Materiales	108
4.4.3. Procedimiento	109

4.4.4.	Tipo de estudio y diseño.....	110
4.4.5.	Análisis de datos y resultados	110
4.4.6.	Análisis factorial exploratorio.....	112
4.4.7.	Análisis factorial confirmatorio.	117
4.4.8.	Análisis de confiabilidad.....	120
Estudio 3	122
4.5.1.	Participantes y muestra.....	122
4.5.2.	Materiales:.....	123
4.5.3.	Procedimiento.....	123
4.5.4.	Tipo de estudio y diseño.....	124
4.5.5.	Análisis de datos y resultados	124
Estudio 4	129
4.6.1.	Participantes y muestra.....	129
4.6.2.	Materiales:.....	129
4.6.3.	Procedimiento.....	131
4.6.4.	Tipo de estudio y diseño.....	132
4.6.5.	Análisis de datos.....	132
4.6.6.	Resultados	133
4.6.6.1.	Falta de información académica-profesional.....	133
4.6.6.2.	Indecisión general, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento	136
4.6.6.3.	Falta de información sobre el proceso de toma de decisiones, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento	138

4.6.6.4. Falta de información sobre uno mismo, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento	139
4.6.6.5. Falta de motivación, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento.....	141
4.6.6.6. Autoeficacia Vocacional.....	143
Estudio 5	146
4.7.1. Participantes y muestra.....	146
4.7.2. Materiales	146
4.7.3. Procedimiento.....	148
4.7.4. Tipo de estudio y diseño.....	149
4.7.5. Análisis de datos y resultados	149
4.7.6. Evaluación de los parámetros individuales	152
Capítulo 5	156
Discusión.....	156
5.1. Discusión estudio 1 – adaptación de las dificultades en la toma de decisión de la carrera	157
5.2. Discusión estudio 2 - adaptación de autoeficacia vocacional.....	158
5.3. Discusión estudio 3 - dificultades en la elección de carrera.	160
5.4. Discusión estudio 4 - dificultades en la elección de carrera, autoeficacia vocacional y afrontamiento	163
5.5. Discusión estudio 5 - ajuste de un modelo estructural.....	169
5.6. Conclusiones finales	174
5.7. Implicancias	179

5.8. Limitaciones.....	181
5.9. Futuros estudios	182
Referencias bibliográficas	185
Anexo 1.....	232
Cuestionario sobre las dificultades al momento de elegir una carrera.....	232
Anexo 2.....	236
Escala de autoeficacia vocacional	236
Anexo 3.....	239
Inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes	239
Anexo 4.....	242
Escala adaptada del cuestionario de dificultades en la toma de decisión de carrera.....	242
Anexo 5.....	245
Escala adaptada del cuestionario de autoeficacia vocacional	245
Anexo 6.....	248
Análisis Factorial de segundo orden- Autoeficacia Vocacional	248
Anexo 7.....	252
Indices de Modificación.....	252
Anexo 8.....	253
Anexo 9.....	254
Anexo 10.....	258

Índice de tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala sobre las dificultades en la toma de decisión de la carrera.....	99
Tabla 2. Estructura factorial de la escala sobre las dificultades en la toma de decisión de la carrera.....	102
Tabla 3. Índice de ajuste del modelo original y del modelo con 17 ítems de la escala de dificultades en la toma de decisión de la carrera.....	105
Tabla 4. Niveles de fiabilidad para cada dimensión de la escala sobre las dificultades en la toma de decisión de la carrera.	107
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis de los ítems de la escala de autoeficacia vocacional	111
Tabla 6. Escala de autoeficacia vocacional sin los ítems 57*-47-30-58*-21*-5*-6-45-19*-48*-26*-7.	113
Tabla 7. Índice de ajuste del modelo original con 58 ítems y del modelo con 46 ítems de la escala de autoeficacia vocacional.....	118
Tabla 8. Niveles de fiabilidad para cada dimensión de la escala de autoeficacia vocacional	121
Tabla 9. Datos descriptivos para cada dificultad de elección de carrera	125
Tabla 10. Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información académica-profesional.....	135
Tabla 11. Medias, desvíos estándar, y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de indecisión general	137
Tabla 12. Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información sobre el proceso de toma de decisiones	139

Tabla 13. Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información sobre uno mismo	141
Tabla 14. Medias, desvíos estándar, y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de motivación	143
Tabla 15. Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de autoeficacia vocacional.....	145
Tabla 16. Índices de ajuste del modelo para la relación entre dificultades en la elección de carrera, autoeficacia vocacional y afrontamiento.....	151
Tabla 17. Efectos directos e indirectos entre las variables de dificultades, afrontamiento y autoeficacia vocacional	153

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de cinco factores y 17 ítems de la escala de dificultades en la toma de decisión de la carrera.....	106
Figura 2: Modelo de cinco factores y 46 ítems de la Escala de Autoeficacia Vocacional	119
Figura 3: Modelo de 2 factores de segundo orden reespecificado de la Escala de Autoeficacia Vocacional.....	120
Figura 4: Diagrama de cajas que presenta la distribución de puntajes transformados, cuartil 1, mediana y cuartil 3 para cada dificultad de elección de carrera.....	126
Figura 5: Histograma de la dificultad: Indecisión General.....	126
Figura 6: Histograma de la dificultad: Falta de Información Académica Profesional	127
Figura 7: Histograma de la dificultad: Falta de Información sobre uno mismo	127
Figura 8: Histograma de la dificultad: Falta de Información sobre el proceso de toma de decisión.....	128
Figura 9: Histograma de la dificultad: Falta de Motivación.....	128
Figura 10: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información académica-profesional.....	134
Figura 11: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de indecisión general.....	136
Figura 12: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información sobre el proceso de toma de decisiones.	138
Figura 13: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información sobre uno mismo.	140
Figura 14: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de motivación.	142

Figura 15: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de autoeficacia vocacional..... 144

Figura 16: Modelo final de afrontamiento de la situación de elección de carrera..... 151

Presentación

El periodo de la adolescencia es una etapa de vital importancia en la cual los jóvenes deberán resolver y afrontar diferentes situaciones, entre ellas, la elección vocacional y el proyecto de futuro (Casullo & Fernández Liporace, 2001; Obiols & Obiols, 2000).

Para la mayoría de los adolescentes la elección de una carrera no es una tarea fácil, sino una de las decisiones más complejas que deberá realizar en su vida (Gati, Krausz & Osipow 1996). En este sentido, el discernimiento vocacional es un proceso que genera contradicciones en los jóvenes, repercutiendo visiblemente en las actitudes de éstos, especialmente cuando no disponen de recursos suficientes para tomar una decisión fundamentada. A raíz de esto surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elegir una carrera?, ¿qué impacto tiene sobre el afrontamiento de la situación de elección?, ¿cómo median algunos recursos, especialmente la autoeficacia vocacional en este afrontamiento?. El presente trabajo trata de responder a estos interrogantes centrales, a través de diferentes estudios que se desarrollarán a lo largo de esta tesis, y que pretenden comprender el problema de la decisión vocacional desde una perspectiva integradora y desde la percepción misma del adolescente.

En este sentido, la literatura evidencia que existe una proporción de jóvenes que tienen una dificultad muy alta para elegir su vocación, y al mismo tiempo el número de estudiantes indecisos pone de manifiesto el gran impacto y la importancia de comprender y ayudar a los jóvenes en el proceso de elección vocacional (Bullock-Yowell, McConnell & Schedin, 2014). Aunque algunas personas toman la decisión con facilidad, otros se encontrarán con diferentes retos, que deberán resolver antes o durante el proceso de toma de decisión de carrera (Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh &

Caldwell, 1993; Gati et al., 1996; Osipow, Carney & Barak, 1976). Así, la indecisión de carrera se encuentra asociada a las dificultades y se ha convertido en uno de los constructos más estudiados en el campo de la psicología (Campbell & Cellini, 1981; Gati et al., 1996; Jepsen & Dilley, 1974; Leong & Chervinko, 1996; Lewko, 1994; Osipow, 1999; Santos, 2001; Utz, 1983).

A su vez, investigaciones recientes han demostrado que dentro del ámbito de la orientación vocacional se percibe en los jóvenes síntomas de estrés que impiden que puedan pensar con claridad acerca de su elección de carrera (Cortada de Kohan, 2004), por lo tanto, una transición exitosa a la vida adulta requiere de la capacidad de la persona para adaptarse a los cambios y a los acontecimientos estresantes (Seiffge-Krenke, Molinar, Ciariano, Menna, Michel, Hoareau, Kloep & Hendry, 2010). Para algunos adolescentes, el proceso de toma de decisión, puede ser vivido como un momento amenazante, que produce tensión y la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento (Sansinenea, Gil de Montes, Aguirrezabal & Garaigordobil, 2010).

Por otra parte, el constructo de autoeficacia posee un lugar preponderante en el marco de la orientación vocacional, porque funciona como regulador para que la persona logre elegir y sostener dicha decisión (Martin & Tejedor, 2004). Sin embargo, existe escasa investigación que examine el efecto moderador de la autoeficacia en la elección de la carrera (Lent, Brown & Hackett, 1994).

En virtud de lo expuesto anteriormente, la motivación principal que rige el desarrollo de esta tesis es, por un lado, realizar un estudio de investigación que permita identificar las dificultades que predominan en la mayoría de los jóvenes adolescentes al momento de tener que decidir por una carrera, y por otro lado, tratar de encontrar una relación entre las dificultades en la elección de la carrera y las estrategias de afrontamiento, considerando diferentes niveles de autoeficacia vocacional. Es por ello, que el objetivo

general de esta tesis, propone conocer cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional.

El presente trabajo se desarrolla en dos partes; una primera parte denominada fundamentos teóricos, donde se pretende brindar un marco referencial relacionado con los antecedentes teóricos e históricos que son en definitiva los que originaron la formulación y el desarrollo de este trabajo de tesis.

La primera parte de este trabajo consta de 3 (tres) capítulos a saber:

El capítulo 1: Orientación Vocacional. En este capítulo se describen los orígenes y la importancia de la orientación vocacional, para luego describir los aspectos teóricos relacionados con las dificultades y la indecisión vocacional. Asimismo, se realiza un recorrido teórico en relación a los avances empíricos acerca de las dificultades y la indecisión vocacional en los adolescentes durante el proceso de elección de carrera.

El capítulo 2: Autoeficacia vocacional. Este capítulo comprende el desarrollo del concepto de autoeficacia que se enmarca dentro de la teoría social cognitiva. Del mismo modo, se aborda el concepto de autoeficacia vocacional en la elección de carrera y se describen los avances empíricos que se desarrollaron dentro de este ámbito.

El capítulo 3: Estrategias de Afrontamiento. En este capítulo se describen las estrategias de afrontamiento que se encuentran insertas en el modelo transaccional para abordar el estrés. A su vez, se describen los diferentes estilos de afrontamiento utilizados durante el periodo de la adolescencia y se analiza su relación en torno a la elección de carrera.

La segunda parte de esta tesis, que se desarrollará dentro del capítulo 4, refiere a los estudios empíricos realizados para el cumplimiento de los objetivos propuestos. En virtud de la cantidad de variables y objetivos específicos se realizaron cinco estudios. El

Estudio 1 abarca el primer objetivo propuesto en este trabajo, que consiste en adaptar un instrumento que mide las Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera, a una población de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

El Estudio 2 abarca el segundo objetivo de este trabajo, que consiste en adaptar un instrumento que mide la Autoeficacia Vocacional, a una población de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

El Estudio 3 abarca el tercer objetivo que propone describir cuáles son las dificultades que predominan frente a la elección de carrera en estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

El Estudio 4 abarca el cuarto objetivo que consiste en analizar si existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes con distintos niveles de dificultades frente a la elección de la carrera, considerando diferentes niveles de autoeficacia percibida.

Por último, el Estudio 5 comprende el último objetivo de este trabajo, el cual consiste en analizar el ajuste de un modelo de ecuaciones estructurales que permita identificar las relaciones entre las distintas variables consideradas en el afrontamiento de la situación de elección de carrera.

Esta tesis culmina en el capítulo 5, donde se desarrolla la discusión, en la que se exponen las conclusiones a las que se arriban para cada uno de los estudios realizados, dando cuenta si se corroboran las hipótesis propuestas, así como también se mencionan limitaciones y futuras líneas de investigación.

PRIMERA PARTE: Sección Teórica

Capítulo I

Orientación vocacional

1.1. Orígenes e importancia de la orientación vocacional en la elección de carrera

Oliveros y González Bello (2012) plantean los orígenes y la historia de la orientación y analizan el concepto desde la antigüedad, donde el proceso de orientación se ha relacionado con brindar un consejo o una ayuda, tanto a reyes como a comandantes de ejércitos, quienes ante situaciones complejas que debían afrontar, solicitaban un consejo o una orientación para tomar mejores decisiones. En esta línea, los autores también mencionan que dicho consejo o ayuda, tiene sus inicios en las tribus primitivas, donde los ancianos y los sacerdotes eran los encargados de orientar y decidir sobre los asuntos más importantes dentro de una comunidad o de la vida cotidiana de las personas.

Los orígenes de la orientación vocacional resultan ser confusos y disímiles (Forselledo, 2008), pero hacia finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, la orientación vocacional se encontraba con un nuevo objetivo, sobre todo enfocada en lo profesional o en lo ocupacional, para responder a las demandas surgidas en la era post revolución industrial, es decir, empresas que necesitaban optimizar sus recursos humanos (Rascovan, 2004). Así, los primeros abordajes de la orientación vocacional se vinculaban con las habilidades que tenían las personas respecto a los oficios o profesiones, pero no se vinculaban a los gustos y a los intereses (Forselledo, 2008).

El término de orientación vocacional tuvo su origen en 1909 en Estados Unidos con Frank Parsons y su publicación de "Choosing a Vocation". En esta obra, basada en técnicas psicológicas y sociológicas, se pensaba en relación a las posibles ocupaciones profesionales que las personas podían alcanzar dentro de su ámbito social de pertenencia, tratando de que jóvenes especialmente de medios desfavorables pudieran elegir una ocupación (Bisquerra, 2005; Gavilán, 2006). Además, con la intención de

atenuar el impacto producido por la industrialización, Parsons fundó el “Vocational Bureau” en la ciudad de Boston, con el objetivo de que los jóvenes, a partir del conocimiento de sí mismos elijan una profesión y encontraran un trabajo acorde a esta, debido a que la elección con respecto a las diferentes ocupaciones era entendida de manera única, donde a partir de ella se constituían las metas a alcanzar (Bisquerra, 2005).

Parsons (1909) propuso tres aspectos importantes en la decisión de carrera: a) el autoconocimiento, que se relaciona con que la persona pueda auto conocerse, conocer sus recursos, sus aptitudes, sus intereses, sus ambiciones, sus habilidades, sus causas y sus limitaciones; b) el conocimiento de oportunidades de trabajo o la información profesional, el cual requiere que la persona conozca la oferta laboral, así como las posibles ventajas y desventajas, el éxito, las recompensas, y las oportunidades; c) la posibilidad de detectar las propias capacidades y combinarlas de manera racional para encontrar un trabajo apropiado. De esta manera, los aportes de Parsons sentaron los precedentes para la incorporación de los rasgos y factores dentro del ámbito de la decisión de carrera (Albion & Fogarty, 2002).

Por otro lado, Rascovan (2013) plantea diferentes teorías que se disputaron el saber de la práctica de la orientación vocacional. El autor menciona cuatro periodos o etapas para explicar la genealogía de la orientación vocacional. La primera etapa; también conocida como la teoría de rasgos y factores, fue la etapa, donde la elección vocacional se consideraba como una comparación entre los rasgos y factores de cada sujeto con el perfil de cada ocupación. De esta etapa surgen entonces, las pruebas estandarizadas, los inventarios y los tests, con la finalidad de medir los rasgos necesarios para llevar a cabo una ocupación profesional de manera exitosa. La segunda etapa; la inician los autores; Ginzberg, Ginsburg, Axerald y Herma, a partir del libro que publicaron, denominado

“occupational Choice” (1951). Esta obra es importante porque se centra en aquellos aspectos evolutivos de la persona, donde la elección vocacional implica un camino que acontece durante toda la vida, entendiendo a la orientación vocacional como un proceso que vincula las necesidades individuales de cada sujeto con los medios que brinda el contexto sociohistórico. La tercera etapa; surge alrededor de 1980 y continúa en la actualidad. Esta etapa se enfoca en el desarrollo de la carrera, que consiste en brindar asesoramiento a las personas para que sus elecciones con respecto a la inserción laboral sean más efectivas. La cuarta y última etapa es la actualidad, la cual aún hoy continúa construyéndose. Dicha etapa se relaciona con la necesidad de reflexionar acerca de la orientación vocacional y su vinculación con el contexto sociohistórico actual. Esta etapa es la consecuencia de las dificultades económicas y sociales por la que atraviesan diferentes culturas. Dentro de este marco, se incluyen las nuevas tendencias tecnológicas y de globalización de la economía mundial, que conllevan a tener que adaptarse a un nuevo escenario (Rascovan, 2013).

A lo largo de la historia la orientación vocacional ha sido denominada de diferentes maneras; orientación educativa, counseling, orientación escolar, orientación profesional, guidance, entre otros; la definición de orientación vocacional es la que comprende la asistencia necesaria para que la persona pueda elaborar un concepto de sí mismo, la elección de una carrera, la preparación, la entrada al ejercicio y la evolución y progreso de la misma, enfocando sus intereses al mercado laboral vinculando las capacidades de la persona, de tal manera que alcance la autorrealización personal (Bisquerra, 2005; Super, 1953).

Forselledo (2008) plantea que a lo largo de la historia en la orientación vocacional se produce la transición en la concepción de las personas como objeto de elección hacia sujeto de elección, considerando a las personas ciudadanos con derechos. Este cambio

permitió que los estudiantes que reciban una orientación puedan tomar una decisión más acorde a sus características e intereses, que puede no ser la correcta pero quizá la más adecuada y que no sea un mero diagnóstico de los intereses y aptitudes basado en pruebas y comparado con un perfil donde los que mejor se ajusten tendrán mayor éxito (Oliveros & González, 2012). De esta manera, las definiciones tradicionales consideradas durante los años comprendidos entre 1935 y 1996, donde la orientación vocacional asiste a una persona a la elección de una ocupación, quedan atrás y la orientación vocacional pasa a tener otro objetivo que es el de proporcionar un aprendizaje vinculado con las creencias, las destrezas, los intereses, los diferentes hábitos para desempeñarse en un trabajo, como así las habilidades necesarias para lograr un buen desempeño en un ámbito laboral de permanentes cambios (Mitchel, Levin & Krumboltz, 1999; Oliveros & González, 2012).

Aunque persiste la idea de una orientación vocacional focalizada solamente en la toma de decisiones, la orientación vocacional es un proceso a través del cual, se conocerán las capacidades, gustos e intereses de la persona, y dónde el contexto social y familiar tendrán un aspecto fundamental (Molina, 2001).

En este sentido será importante considerar, tanto al núcleo familiar, como la estabilidad económica y social, lo que brindará un apoyo que será necesario para que el joven pueda construir su proyecto de vida. Es de esta manera, que aquellos jóvenes que se encuentran con el apoyo y la contención necesaria para atravesar el proceso de orientación, podrán resolver la incertidumbre y las dudas en relación a sus elecciones (Hoghughi & Long, 2004).

Según Cantillo y Rojas (2005) la familia debe tener un rol activo, donde los padres deberán ser parte del proceso de la toma de decisión, pero desde un lugar de acompañamiento y no de tomar la decisión por sus hijos. De esta manera, le otorgarán al

adolescente una mayor autonomía y confianza para lograr una toma de decisión acorde. Asimismo, el rol de la familia tendrá un lugar fundamental durante el proceso de decisión vocacional en la mayoría de las culturas (Cortés & Conchado, 2012; Lease & Dahlbeck, 2009; Metheny & McWhirter, 2013; Schultheiss, Kress, Manzi, & Jeffrey, 2001; Slaten & Baskin, 2014).

Muchos jóvenes en el afán de ganar su independencia se oponen al modelo familiar propuesto y tienden a distanciarse para poder diferenciarse de estos modelos de identificación y así inician un camino completamente disímil al seno familiar, pero finalmente terminan eligiendo una carrera universitaria (Moreno & Migone de Faletty, 2015).

En esta línea, la familia brinda el soporte emocional y motiva a los jóvenes para tomar decisiones por ellos mismos. Es por ello que los intereses compartidos dentro del núcleo familiar serán factores que inciden en las decisiones de la elección de una carrera (Schultheiss et al., 2001). De esta manera, la elección vocacional es la consecuencia de la vinculación de las preocupaciones del adolescente con respecto a sí mismo, a los otros significativos y a su proyecto de futuro (Bohoslavsky, 1977).

La preocupación que ronda en los jóvenes en relación a su elección de carrera se encuentra asociada con la inserción en el mercado laboral. Es por ello que aparecen ciertas dificultades que les impiden pensar con claridad un proyecto de futuro (Demasi, López, Petrantonio, Arroniz, Brandariz & Rodríguez, 2011). La construcción del proyecto de futuro, se relaciona con la formación de la identidad ocupacional, que es entendida como la representación subjetiva de la inclusión dentro del mercado laboral, donde los jóvenes pueden sentirse incluidos o excluidos (Clark, González & Velata, 2007). Además de la crisis vital por la que atraviesan los adolescentes, no se pueden omitir las limitaciones que son cada vez mayores para su inserción en el ámbito laboral

(Peiro, Hontangas & Salanova, 1990). De esta manera, la toma de decisión de carrera tiene una participación importante en el mundo del trabajo (Lent & Brown, 2008). Es en este sentido que la elección de la carrera implica un compromiso social que el adolescente deberá estar preparado para sostener. A raíz de esto, el joven se encontrará con ciertas barreras sociales, ya sean imaginadas o reales, que pueden llegar a limitar sus opciones de elección (Gati & Levin, 2014).

Desde esta perspectiva, será fundamental comprender que la satisfacción con la carrera elegida es crucial en el proceso de toma de decisiones ya que influye directamente en la calidad de vida de las personas y en el mundo del trabajo (Lent & Brown, 2008).

Asímismo será importante considerar al ámbito de la orientación vocacional desde un enfoque multidisciplinar, donde el adolescente tendrá la tarea de poder paulatinamente conocerse asimismo identificando las necesidades e intereses y, a su vez descubriendo los diferentes roles que existen en el área laboral y social. Es por ello que resulta fundamental dentro del proceso de orientación vocacional, la tarea de obtener información acerca del ejercicio de cada rol profesional y la articulación con la historia particular de cada uno y sus experiencias de vida (Gelvan de Veinstein, 1994).

Canto y Rodríguez (1998) manifiestan que la elección de carrera debe realizarse a temprana edad. Es por ello que se resalta la importancia del rol del orientador para que los jóvenes puedan esclarecer sus dudas y despejar sus intereses. En este marco, será importante poder ofrecerles a los adolescentes diferentes alternativas de orientación profesional y proporcionarles las condiciones para el conocimiento del si mismo (Müller, 2001).

En este sentido, uno de los objetivos primordiales de la orientación vocacional consiste en aconsejar y superar las dificultades en la elección de carrera para facilitar el

proceso de elección. De esta manera, que las personas logren identificar las dificultades que obstaculizan la elección es un paso crucial para que los profesionales puedan ofrecerles las herramientas necesarias (Gati et al., 1996).

En esta línea, y con la finalidad de disminuir las complejidades que aparecen durante el proceso, los orientadores realizan un trabajo de prevención detectando los factores de riesgo para evitar los problemas futuros (Germeijs, Verschueren & Soenens, 2006). Así, para ayudar a los jóvenes, los profesionales intentan descubrir qué es lo que está obstaculizando la toma de decisión de carrera, es decir, cuáles son las dificultades que poseen al momento de la elección (Gati & Levin, 2014). Desde esta perspectiva, el proceso se lleva a cabo desde un lugar preventivo que, a su vez, evita en el futuro consecuencias psicológicas y económicas que el mismo puede llegar a acarrear (Gati & Amir, 2010).

Asimismo, que los profesionales identifiquen los conflictos y las dificultades que experimentan los adolescentes durante el proceso, será de vital importancia debido a que, según cada tipo de conflicto o dificultad, la orientación vocacional deberá centrarse en aspectos diferentes (Crites, 1969; Kleiman, Gati, Peterson, Sampson, Reardon & Lenz, 2004; Osipow, 1999; Super, 1953). Será la tarea del profesional detectarlas y ayudar al adolescente (Gati & Levin, 2014; Osipow, 1999). Desde esta perspectiva, los diferentes profesionales que trabajan en el campo de la orientación vocacional, acompañarán a los estudiantes para encaminarlos hacia la decisión correcta y también para que puedan atravesar de manera exitosa las dificultades que van surgiendo y que imposibilitan la elección (Gelatt, 1962; Hilton, 1962; Kaldor & Zytowsky, 1969).

Gati y Levin (2014) explican que uno de los motivos primordiales por los cuáles los estudiantes llegan a una consulta con un orientador es debido al alto grado de indecisión que se encuentra asociada a las dificultades. Por esta razón los investigadores han

puesto mucho empeño en estudiar e identificar cuales son los motivos por los que surgen dichas dificultades durante el proceso.

1.2. Dificultades e indecisión vocacional en la elección de carrera

La elección de carrera es uno de los momentos más importantes en la vida de una persona debido a que se lleva a cabo una decisión con respecto al rumbo que tomará su vida (Cred, Patton & Prideaux, 2007; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). Este proceso suele ponerse en juego en un momento donde el adolescente se encuentra en un periodo de transición hacia la adultez, donde a su vez, la elección de carrera implica una negociación que ya se encuentra encaminada. Este proceso implica la integración del ser, la inclusión de las necesidades individuales, de las habilidades, de los estilos y de los valores relacionados con el rol profesional (Bordin & Kopplin, 1973).

Durante la etapa de la adolescencia se producen cambios cognitivos, físicos y sociales, y para algunos autores esta etapa no es considerada más conflictiva en comparación con otras etapas de la vida (Arnett, 2010; Coleman & Hendry 2003; Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006; Steinberg, 2008). También en la adolescencia se producen muchos cambios emocionales y se incrementan las conductas de riesgo (agresión o consumo de sustancias, por ejemplo), pero la mayoría de los adolescentes atraviesa esta etapa sin mayores dificultades (Facio et al., 2006) y el incremento de dichas problemáticas no son causadas exclusivamente por la adolescencia (Steinberg, 2008).

Otros autores, en cambio, explican que durante este camino, el adolescente se va encontrando con diferentes dificultades que serán los problemas y retos que deberá resolver antes o durante el proceso (Chartrand et al., 1993; Gati et al., 1996; Muller 1988; Osipow et al., 1976). Feixa (2005) sostiene que si bien los adolescentes deben

afrontar grandes desafíos, la gran mayoría por el alto acceso y consumo de las nuevas tecnologías, suelen estar más preparados para adaptarse a un mundo cada vez más cambiante.

Los conflictos se manifiestan sobre todo a principios de la adolescencia -como relaciones más conflictivas con los progenitores-, pero luego disminuyen a causa de que obtienen mayor confianza en sí mismos y sobre todo porque se sienten queridos y respaldados por sus padres (Arnett, 2010; Coleman & Hendry, 2003). Asimismo, será importante que el adolescente desarrolle habilidades sociales que le permitan adaptarse a este momento de transición hacia la vida adulta. Es por ello que las relaciones interpersonales que desarrollen los adolescentes, sobre todo con sus pares, serán fundamentales durante este proceso y operan como factores de protección de la salud en esta etapa (Contini, 2008).

Por otro lado, Hackett y Betz (1995) explican que una elección adecuada es un aspecto crucial en la vida de los estudiantes, ya que tal elección ejerce una gran influencia en su proyecto de futuro. Existen muchos factores implicados que se deberán tener en cuenta, como los intereses, las habilidades, los objetivos de vida, las preferencias de carrera vinculadas a las propias expectativas y las vinculadas a los otros significativos (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz & Gati, 2013).

Por otro lado, Gati et al., (1996) explican que para algunos jóvenes la elección de una carrera podría resultar ser una tarea confusa y difícil.

En esta línea, diferentes autores han concluido que las dificultades con las que se encuentran los jóvenes durante la etapa de elección de una carrera, se encuentran asociadas a la indecisión vocacional y ambos se han convertido en los constructos más estudiados en el campo de la psicología (Campbell & Cellini, 1981; Gati et al., 1996; Jepsen & Dilley, 1974; Leong & Chervinko, 1996; Lewko, 1994; Osipow, 1999; Santos,

2001; Utz, 1983). Es por ello que las dificultades que pueden surgir en este camino, desalientan a las personas obstaculizando la elección (Germeijs & De Boeck, 2002). El desafío de los adolescentes dentro del proceso de elección, es poder combinar de manera armoniosa la información del sí mismo y de la variedad de opciones de carrera existentes al momento de tener que elegir (Sauermann, 2005). En la actualidad, los avances tecnológicos han traído aparejados un incremento en la oferta académica, en la trayectoria profesional, en los cursos de formación, los tipos y variedades de trabajo y en las especializaciones (Gati & Levin, 2014). Por tal motivo es que durante este proceso será necesario llevar a cabo la recopilación de información acerca de las preferencias, las habilidades y las alternativas ocupacionales de cada uno para un posterior procesamiento de información (Gati & Levin, 2014; Sauermann, 2005). El proceso de elección implica que el adolescente pueda precisar qué hacer con respecto al estudio y al trabajo, es decir, es un hacer que constantemente se va elaborando para construir el ser (Rascovan, 2005).

En este contexto, es importante comprender que la calidad de las decisiones para la elección de carrera, en este momento de transición, es muy significativa tanto para el individuo como para la sociedad, debido a que se encuentra afectado por una diversidad de factores interpersonales, ambientales y sociales. Así, la elección de la carrera es de suma importancia para la persona ya que implica la identificación de futuro con las experiencias profesionales (Bohoslavsky, 1971; Gati et al., 1996).

Durante el proceso de elección existen diferentes tareas que son importantes y que el joven deberá llevar a cabo, ya que se encuentra en un momento particular en donde deberá elegir entre una diversidad de opciones (Gati & Levin, 2014; Kleiman et al., 2004). Primero, la persona es consciente que tiene que tomar una decisión dentro de una multiplicidad de opciones disponibles, para luego realizar una autoexploración con la

consecuente recopilación de la información. Así, el adolescente va reuniendo la información relevante hasta lograr un listado resumido de las opciones de carrera. Esta tarea es una fase de decisión donde el individuo evalúa su progreso en la elección de una alternativa y, a su vez evalúa el grado de confianza en cuanto a la elección. En este punto se deberán tener en cuenta varios aspectos que serán necesarios para caracterizar las ocupaciones y las preferencias del individuo de una forma significativa y detallada (Gati, Garty & Fassa, 1996; Gati, Osipow & Givon, 1995; Lofquist & Dawis, 1978). Por último, la incertidumbre juega un papel fundamental en relación a las características del individuo y la naturaleza de futuras alternativas de carrera (Gelatt, 1989). Desde esta perspectiva, se sostiene que para facilitar la toma de decisión en la elección de carrera será fundamental detectar las dificultades y considerar la calidad de la decisión (Gati & Levin, 2014; Gati et al., 1996). Este es un proceso complejo que requiere de atención y de un gran esfuerzo para que la persona pueda tomar una decisión de manera informada (Kleiman et al., 2004). Sin embargo, solo se podrá adjudicar si una decisión de carrera es buena o mala en el largo plazo. En este sentido, tratar de determinar la eficacia de la elección de una persona en el momento de la decisión es un esfuerzo inservible (Gati et al., 1996).

El surgimiento de las dificultades en la toma de decisión de carrera puede tener como consecuencia que la persona no comience el proceso, que el proceso se detenga antes de tomar una decisión o tomar una mala decisión (Gati et al., 1996). Aunque en algunos casos no tomar cualquier decisión es la opción correcta (Krumboltz, 1992). Gati et al., (1996) expresan que, aunque algunas personas toman estas decisiones con facilidad o quizás aparentemente, otros se encuentran frente a vastas dificultades y algunos deciden buscar ayuda profesional.

A su vez, la literatura evidencia que existen algunas dificultades que suelen ser crónicas, son dificultades más graves y generalizadas que impiden por un tiempo más prolongado la elección de carrera (Gati, 1986; Holland & Holland, 1977; Krieshok, Black & McKay, 2009; Meldahl & Muchinsky, 1997; Osipow, 1999; Suauermann, 2005; Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). En esta misma línea, algunos autores sostienen que las dificultades que aparecen dentro del proceso de elección de una carrera, forman parte del desarrollo normal de la adolescencia (Baird, 1967; Betz & Serling, 1993; Di Fabio, Palazzeschi, Levin & Gati, 2014).

Por otro lado, la teoría de la decisión y de la indecisión de carrera basada en la taxonomía de las dificultades ha crecido desempeñando un papel cada vez más importante en la comprensión de los procesos involucrados en la toma de decisiones en la carrera (Gati, 1986; Jepsen & Dilley, 1974; Niemyer, 1988; Pitz & Harren, 1980).

Dicha taxonomía incluyó tres grandes dominios en relación a las dificultades: la falta de preparación, la falta de información y la información inconsistente que a su vez, se encuentran divididas en diez dificultades de categorías específicas. En la falta de preparación se encuentran la falta de motivación, la indecisión general y creencias disfuncionales. La falta de información incluye la falta de conocimiento acerca del proceso de toma de decisiones, falta de información sobre uno mismo, las alternativas de carrera y dónde obtener más información de la carrera. Por último, la información inconsistente involucra tres categorías; la información poco fiable, los conflictos internos y los conflictos externos (Gati et al., 1996).

Esta clasificación proporciona un marco teórico para la caracterización sistemática de los diversos desafíos que enfrentan las personas cuando se toman decisiones de carrera y las que se van presentando durante el proceso (Gati, Amir & Landman, 2010).

A su vez, reorganiza las dificultades encontradas en la teoría, las elabora y las redefine en nuevas categorías e incluye dificultades que no existían, otorgando un marco multidimensional (Gati et al., 1996).

De esta manera, la literatura pone en evidencia que detectar las dificultades en la elección de carrera es fundamental para la evaluación y clasificación de dichas dificultades (Gati, Osipow, Krausz & Saka, 2000). Así, localizar y explicar los diferentes focos de las dificultades en la toma de decisión de carrera será primordial para la interpretación, y el diagnóstico será utilizado como guía general para el proceso de orientación (Gati & Amir, 2010).

Por otro lado, las teorías prescriptivas de toma de decisión sugieren que algunos métodos son objetivamente mejores que otros. La toma de decisiones, en última instancia, se reduce a lo subjetivo y a la evaluación individual de la persona que hace la elección. En ausencia de cualquier medida objetiva confiable o defendible, los autores sostienen y concuerdan con la metodología del cuestionario de las dificultades en la toma de decisión de carrera, que utilizan las propias valoraciones subjetivas de los participantes en su experiencia del proceso de decisión como la medida del resultado (Gati et al., 1996).

Es por ello que cuando el adolescente transita este proceso de elección con diferentes dificultades, puede surgir la indecisión vocacional, la cual es considerada como un factor de riesgo que impacta directamente en los jóvenes entorpeciendo dicha elección (Germeijs et al., 2006; Osipow, 1999).

La indecisión vocacional se define como una imposibilidad de la persona para tomar una decisión de manera efectiva al momento de elegir una carrera (Abu Talib & Tan, 2009; Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann & Asulin-Peretz, 2010; Guay, Sénécal, Gauthier & Fernet, 2003; Osipow, 1999).

En esta línea, el constructo de indecisión vocacional ha sido contextualizado dentro de una etapa normal y propia del desarrollo que las personas atraviesan durante el proceso de elección de carrera. Es decir, es un estado que aparece por un periodo de tiempo, se logra una decisión con respecto a la carrera y vuelve a comenzar cuando se tiene que elegir una especialización, posgrado, maestría o simplemente hacia dónde direccionar la profesión (Betz & Serling, 1993; Betz & Hackett, 1995; Germeijs & Verschueren, 2007; Meldahl & Muchinsky, 1997; Osipow, 1999). Salomone (1982) explica que esta indecisión es temporal y es causada por la falta de conocimiento acerca del proceso de elección.

Asimismo, Wanberg y Muchinsky (1992) manifiestan que la indecisión es el motivo a partir del cual, algunas personas no están seguras en relación a su educación y su futuro profesional, mientras que otros tienen más confianza en la toma de decisiones.

En este sentido, otros autores afirman que las principales causas por las cuales surge la indecisión vocacional son; la falta de preparación de la persona, la falta de información y la información inconsistente. De esta manera, cuando las personas exploran sus opciones de carrera vinculándose con sus intereses, preferencias y objetivos individuales, puede conducir a tomar la decisión de carrera con mayor facilidad (Kleiman et al., 2004; Osipow, 1999).

En este contexto, Holland y Nichols (1964) manifiestan que aquellos estudiantes indecisos se caracterizan por tener una mirada compleja del mundo, debido a que están confundidos o porque cuentan con información incorrecta acerca de las carreras. Asimismo, se han caracterizado a las personas indecisas como personas con altos niveles de ansiedad, baja autoestima, incapaces de tomar decisiones y personas muy dependientes de la opinión de los otros (Heppner & Hendricks, 1995; Salomone, 1982).

A su vez, la indecisión vocacional se encuentra relacionada con el bajo rendimiento académico, cambio de carrera y deserción (Aguilar, Pacheco, Andrade, Vargas, Gutiérrez, & Zetina, 1992; Chartrand, Robbins, Morrill & Boggs, 1990). Los jóvenes indecisos tienen mayor dependencia y mayor necesidad del apoyo de su familia, sus amigos y docentes (Ashby, Wall & Osipow, 1966).

En las últimas dos décadas la psicología ha hecho mayor hincapié en los temas vinculados a la indecisión vocacional debido a que las personas en distintos momentos de su vida parecen reflejar cierta incertidumbre en la toma de decisiones y en la elección de los objetivos profesionales (Lewko, 1994; Utz, 1983). Por otra parte, la literatura acerca de la indecisión vocacional, se ha visto obstaculizada por diferentes limitaciones. Una de las más notorias ha sido utilizar el concepto de indecisión para cualquier situación de fallo o de complejidad en el desarrollo de carrera. Así, la mayoría de los autores concuerdan que los estudios acerca de la indecisión vocacional son confusos e incluso contradictorios (Fuqua, Seaworth & Newman, 1987; Holland & Holland, 1977; Osipow, 1999; Salomone, 1982; Tinsley, 1992). En esta línea, las primeras investigaciones sobre la toma de decisión de carrera muestran la complejidad sobre el constructo de indecisión vocacional, la existencia de múltiples formas de indecisión (Crites, 1969) y diferentes enfoques teóricos que enfatizan aspectos disímiles de la indecisión vocacional (Chartrand & Camp, 1991). A su vez, a lo largo de la literatura se ha construido la dicotomía decididos - indecisos y ha persistido a pesar de extensos argumentos y conceptualizaciones complejas alrededor del constructo de indecisión vocacional (Holland & Holland, 1977; Salomone, 1982; Vondracek, Hostetler, Schulenberg & Shimizu, 1990; Savickas, 1995).

Tinsley (1992) considera la investigación en este campo como relativamente atóxico acrecentando la confusión. En esta línea, la mayoría de las investigaciones se han

centrado, principalmente en cuestiones de medición. Siguiendo este enfoque, los investigadores han tenido que aceptar la tendencia a dicotomizar y trabajar de manera unidimensional (Lewko, 1994).

En torno al constructo de indecisión vocacional se han realizado definiciones inadecuadas y excesivamente simplistas que han impactado sobre las estrategias de intervención. Así, el asesoramiento a los estudiantes indecisos, por lo general se ha limitado a las pruebas de interés, a las estrategias de autoexploración y el trabajo con la información de carreras. Esta modalidad simplemente refleja un supuesto subyacente de que la toma de decisión de carrera es una tarea de rutina y que no tiene graves consecuencias secundarias (Newman, Fuqua & Seaworth, 1989). Sin embargo, la indecisión vocacional produce consecuencias negativas a largo plazo para los jóvenes impactando en su vida profesional, en su contexto social y, por lo tanto, en su bienestar (Germeijs et al., 2006; Mann, Harmoni, & Power, 1989).

Por otro lado, Guay, Ratelle, Senécal, Larose y Deschênes (2006) explicaron que la indecisión vocacional se puede dividir en dos categorías, por un lado la indecisión vinculada al desarrollo y, por otro la indecisión crónica. La primera se encuentra relacionada con un problema de desarrollo normal como consecuencia de la falta de información sobre sí mismo y sobre el mundo del trabajo. Por otro lado, la indecisión crónica se relaciona a la incapacidad de la persona para tomar una decisión acerca de la propia carrera y que persiste. A su vez, la indecisión vocacional vinculada con el desarrollo es esperable dentro de esa etapa, muchas personas lo experimentan independientemente de las diferencias individuales que se presentan en los factores de personalidad. Sin embargo, la indecisión crónica se encuentra íntimamente vinculada con la personalidad y con los factores emocionales (Di Fabio et al., 2014).

En torno a la indecisión vocacional, la literatura sugiere que su uso como un indicador unidimensional es cuestionable en los aspectos conceptuales, psicométricos y por razones metodológicas (Shimizu, Vondracek & Schulenberg, 1994). Por otra parte, se ha evidenciado su naturaleza atórica, y por lo tanto, surge la necesidad de llevar a cabo conceptualizaciones más complejas que conlleven a una comprensión más profunda de los jóvenes en el proceso de elección, para detectar cuales son las variables implicadas en dicho proceso (Fuqua, Newman & Seaworth, 1988; Lewko, 1994).

En esta línea, diferentes autores han propuesto una respuesta a este desafío considerando una visión multidimensional, donde se presenta un nuevo modelo teórico que relaciona las dificultades en la toma de decisiones basado en la adaptación sobre la teoría de la decisión dentro del contexto de la elección de carrera (Creed & Yin, 2006; Gati et al., 1996).

La multidimensionalidad acerca de la indecisión vocacional y la taxonomía de las dificultades en la toma de decisión de carrera, brinda la posibilidad de operativizar aquellas situaciones que acontecen en el camino de la elección (Lozano, 2007). De esta manera, poder clasificar las dificultades permite que la escala funcione como una herramienta diagnóstica que será de gran utilidad para los profesionales del área de orientación vocacional (Gati & Levin, 2014; Primi, Munhoz, Bighetti, Di Nucci, Pellegrini, & Moggi, 2000; Vahedi, Farrokhi, Mahdavi, & Moradi, 2012). Por lo tanto, según los resultados poder realizar diferentes intervenciones que se adapten a las necesidades individuales de cada adolescente. A su vez, poder evaluar la eficacia de estas intervenciones mediante la comparación de una evaluación previa y posterior al proceso del cuestionario de dificultades (Gati et al., 1996).

Por último, realizar un diagnóstico para detectar las dificultades que surgen durante el proceso de la elección de carrera, conllevará a disminuir la indecisión vocacional, y será un paso fundamental dentro del proceso de elección (Creed & Yin, 2006).

1.3. Avances empíricos en las dificultades e indecisión vocacional en la elección de carrera

La investigación empírica en cuanto a la indecisión vocacional ha hecho hincapié en el desarrollo de diferentes medidas para evaluar este constructo (Lewko, 1994). Algunas de ellas son las siguientes; el inventario de las preferencias vocacionales (Holland, 1958); la escala de indecisión de carrera (Holland & Nichols, 1964); la escala de decisión de carrera (Osipow et al., 1976; Osipow & Winer, 1996); la escala de mi situación vocacional (Holland, Daiger & Power, 1980); el perfil de la elección de carrera (Jones, 1989); la escala del comportamiento de la indecisión (Fuqua & Hartman, 1983); la escala de la autoeficacia en la toma de decisiones (Taylor & Betz, 1983); la escala de indecisión (Chartrand et al., 1990; Frost & Shows, 1993; Jones, 1989); el diagnóstico y evaluación en la decisión de carrera (Larson, Busby, Wilson, Medora & Allgood, 1994); la escala de decisión vocacional (Jones & Chenery, 1980); el inventario de los factores de carrera (Chartrand et al., 1990); el inventario de las barreras de carrera (Swanson & Tokar, 1991); el inventario de las creencias de carrera (Krumboltz, 1993); la evaluación diagnóstica de la decisión de carrera (Larson et al., 1994), entre otras.

La gran mayoría de estas escalas se han realizado de forma independiente de la conceptualización teórica (Tinsley, 1992). Asimismo, la forma en que se mide la indecisión difiere considerablemente en cada uno de los instrumentos (Germeijs & De Boeck, 2002).

Se encontraron diferentes investigaciones en torno al constructo de indecisión. Por un lado, Baird (1967) realizó una investigación en dos grupos, uno de estudiantes

decididos y otro con estudiantes indecisos. El autor concluyó que la indecisión es normal y propia del desarrollo, pudiendo permanecer un cierto tiempo.

Asimismo, Germeijs et al., (2006) realizaron un estudio longitudinal para examinar cómo la indecisión se relaciona con el proceso de elección. En la muestra participaron 281 estudiantes que se evaluaron desde el principio, el medio y al final del año escolar. Los resultados señalaron que la indecisión es un factor de riesgo para la toma de decisión de carrera en el futuro. A su vez, el estudio investigó el efecto de la indecisión frente a la toma de decisión de carrera y los hallazgos permitieron conceptualizar la indecisión como rasgo.

Por otro lado, diversos estudios analizaron cuáles variables de personalidad se correlacionan con la indecisión vocacional. Los resultados evidenciaron que existe una relación entre ambas variables, el estudiante indeciso manifestaba características como alienado, tenso y dependiente (Hawkins, Bradley & White, 1977; Primi et al., 2000).

En esta misma línea, los resultados obtenidos en una investigación realizada por Holland y Holland (1977), evidenciaron que los estudiantes decididos y los no decididos se diferenciaban entre sí por la madurez vocacional y el sentido de identidad. Asimismo, otros autores encontraron que aquellos estudiantes que no estaban decididos tenían; menos confianza en su capacidad para el desempeño académico, más impedimentos para realizar una carrera, más presiones para llevar adelante una elección, menor conocimiento acerca del desempeño del rol profesional, mayores carencias para solucionar problemas vinculados con la elección y más mitos relacionados con respecto a la elección (Gati et al., 1996).

Holland y Holland (1977) desarrollaron un instrumento de trece ítems para identificar las explicaciones de la indecisión de carrera. Los autores explicaron que los factores principales para identificar a los estudiantes decididos de los indecisos son los

diferentes niveles de identidad vocacional y de madurez profesional. En los otros aspectos no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes.

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en torno al constructo de indecisión vocacional, las herramientas de evaluación que han sido desarrolladas, muy pocas han evolucionado de manera sistemática (Lewko, 1994). En este sentido, la escala de decisión de carrera es la más avanzada, que explora las diferentes dimensiones de la indecisión desde una perspectiva unidimensional (Osipow & Schweikert, 1981) y como resultado, proporciona sólo una evaluación global de la persona (Gati & Levin, 2014). Frente a esta situación, Germeijs et al., (2006) explican que el impacto que produce la indecisión frente a la elección de carrera continúa sin ser del todo claro conceptualmente.

Osipow et al., (1976) presentaron un enfoque diferente para comprender el proceso de elección de carrera y dirigen sus investigaciones a estudiar cuáles son las barreras que se encuentran impidiendo que las personas puedan tomar una decisión con respecto a su elección de carrera. En esta línea, los autores llevan a cabo la escala de decisión de carrera que investiga los aspectos de indecisión. Esta escala fue utilizada y aceptada durante varios años y las críticas no fueron persistentes sobre la incertidumbre de su estructura factorial y la naturaleza compleja de sus elementos (Albion & Fogarty, 2002).

A lo largo de las investigaciones realizadas, se ha observado que, para la medición de la indecisión vocacional, tanto empírica como teóricamente, no se ha logrado la integración necesaria. Por lo tanto, los autores se han propuesto desarrollar un nuevo marco teórico que resulta de la combinación de un análisis teórico y de pruebas empíricas que podrán proporcionar una importante y única contribución a la investigación de la indecisión vocacional (Gati et al., 1996).

En esta línea, se ha llevado a cabo el desarrollo del estudio de una taxonomía teórica sobre las dificultades en la toma de decisiones de la carrera. Para lograrlo se construyó un cuestionario de las diferentes dificultades posibles que se encontraban representadas en el modelo teórico. Se llevó a cabo la administración del cuestionario en una muestra de 259 adultos jóvenes israelíes que se encontraban en su comienzo en el proceso de toma de decisiones de carrera y una muestra compuesta por 304 estudiantes universitarios de origen norteamericano. En los resultados, se observaron 10 escalas que se encontraban representadas por las 10 categorías teóricas de dificultades, constituida por cuarenta y cuatro ítems (Gati et al., 1996).

Asimismo, Lancaster, Rudolph, Perkins y Patten (1999) realizaron un estudio que evaluó la fiabilidad y la validez del constructo del cuestionario de las dificultades en la elección de carrera y analizaron las diferencias existentes entre los grupos de decididos y de indecisos. La muestra incluyó a 268 estudiantes universitarios. El cuestionario de las dificultades en la elección de carrera demostró la convergencia con la escala de decisión de carrera discriminado la ansiedad y la deseabilidad social. Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas en el cuestionario de toma de decisión de carrera. Los resultados proporcionaron apoyo a la fiabilidad y la validez del cuestionario, lo que sugirió que esta medida puede ser útil para tratar de entender la multidimensionalidad de la indecisión vocacional y ayudar aún más en el desarrollo de una perspectiva teórica más completa y precisa de la construcción de la indecisión.

En esta misma línea, Gati et al., (2000) llevaron a cabo una investigación con el fin de examinar la validez del cuestionario en las dificultades de elección de carrera. Los autores trabajaron con una muestra de 95 personas para evaluar la estructura de las categorías del cuestionario. Por otro lado, se llevó a cabo una comparación con una muestra general de 259 adultos jóvenes, los participantes informaron significativamente

menos dificultades relacionadas con la falta de motivación, pero más dificultades en las otras categorías. Los resultados manifestaron que las personas tienen mayores problemas con las dificultades relacionadas con la preparación para el proceso de toma de decisión vocacional e información inconsistente que las dificultades relacionadas con la falta de información.

Asimismo, otro estudio aplicó la escala basada en la indecisión profesional fundada en la taxonomía propuesta por Gati et al., (1996) acerca de las dificultades en la elección de carrera. Los autores lo dividieron en tres áreas; de identificación del sí mismo, aspectos vinculados a la elección vocacional y las dificultades en la elección. En conclusión, se corroboró la validez del instrumento de acuerdo a las propiedades psicométricas (Primi et al., 2000).

Mau (2001) realizó la traducción de la versión original de las dificultades en la elección de carrera al idioma chino y realizó la prueba en una muestra de estudiantes taiwaneses. En este estudio se examinó la validez del cuestionario de las dificultades de toma de decisiones de la carrera en relación con su relevancia cultural. Las relaciones entre las dificultades de toma de decisiones de carrera y la indecisión vocacional también se examinan en relación con los dos grupos culturales, estudiantes universitarios estadounidenses y taiwaneses. A partir de modelos de ecuaciones estructurales los resultados evidenciaron que la taxonomía de las dificultades de la toma de decisiones de la carrera se puede medir de forma fiable para los estudiantes universitarios estadounidenses. Sin embargo, los datos basados en los estudiantes taiwaneses tenían un pobre ajuste del modelo factorial. En comparación con los estudiantes de Estados Unidos, los estudiantes taiwaneses informaron más dificultades en la toma de decisiones de carrera y tienden a ser más indecisos en su toma de decisión. Las diferencias obtenidas con respecto a las dificultades en la toma de decisión

de carrera entre los estudiantes universitarios estadounidenses y taiwaneses, se discuten a la luz de las diferencias culturales.

En este contexto, diferentes autores explican que es importante tener en cuenta los factores culturales como determinantes contextuales dentro de la toma de decisión de carrera. Los estudios evidencian que la cultura occidental difiere considerablemente de la cultura China (Gaffner & Hazler, 2002; Lent, Brown & Hackett, 1996; Mau, 2000; Oyserman, Coon & Kemmelmeier, 2002).

Por otro lado, en la literatura en relación al proceso de elección de carrera, se puede observar que la gran parte de las investigaciones se han llevado a cabo en América del Norte y en Europa, lo que impide la generalización de resultados (Watson, Creed & Patton, 2003).

Gati y Saka, (2001) realizaron una reducción de la escala original del cuestionario de dificultades en la elección de carrera, lo llevaron de 44 ítems a 34 y, realizaron la adaptación correspondiente con alumnos del secundario. Los resultados obtenidos por estos cambios informaron que la confiabilidad interna en esta versión abreviada es consistente con la escala original. Luego, se llevó a cabo un estudio donde se examinó la construcción del cuestionario de las dificultades de toma de decisiones en la carrera con una muestra de 1843 adolescentes israelíes. La taxonomía propuesta por Gati et al., (1996) de las diez categorías del cuestionario de dificultades en la toma de decisión de carrera revisada, se encontró de igual manera en esta investigación (Gati & Saka, 2001).

Por otro lado, algunos investigadores consideraron que los problemas de decisión de carrera no han sido estudiados en profundidad. En consecuencia, los autores realizaron un análisis factorial de la escala de decisión de carrera, del inventario de los factores de carrera y del cuestionario de dificultades en la toma de decisión de carrera, con estudiantes universitarios indecisos para explorar el constructo de indecisión. Como

resultado encontraron seis factores confiables; la falta de información, necesidad de información, indecisión, desacuerdo con otros, identidad/personalidad dispersa y la ansiedad para la toma de decisiones. Llevaron a cabo un análisis conjunto de estos seis factores para explorar la estructura del dominio de indecisión y encontraron tres grupos; déficit de la información, identidad/personalidad dispersa, inhibidores en el proceso de toma de decisión y elección de inhibidores. Los autores propusieron una definición del dominio de los problemas de decisión de carrera, discutir las implicaciones de los resultados para la orientación profesional y la crítica de los instrumentos existentes en la cobertura del dominio (Kelly & Lee, 2002).

Asimismo, Albion y Fogarty (2002) validaron y compararon a partir de dos grupos de edades diferentes, la estructura del cuestionario de decisión de carrera mediante el modelo de ecuaciones estructurales. Como resultado, el estudio confirmó que el cuestionario de decisión de carrera posee una estructura multidimensional. El modelo se ajustó a ambos grupos, lo que indicó que existe un patrón común de las dificultades que fue experimentado por personas de diferentes edades.

Por otro lado, en China se llevó a cabo la validación del cuestionario de las dificultades en la elección de carrera de la versión reducida de treinta y cuatro ítems de Gati y Saka (2001). Se realizó el estudio con una muestra de 514 adolescentes de nacionalidad china. Se estudió su estructura factorial y su validez. A su vez se realizaron asociaciones con variables demográficas tales como edad, el género, el nivel socioeconómico, el rendimiento académico y el trabajo remunerado. A su vez, se vinculó con otras escalas que evalúan autoeficacia y las barreras en la toma de decisiones profesionales. A raíz de los resultados obtenidos, los autores identificaron dos factores estables para el cuestionario de dificultades en la elección de carrera, la falta de información y la información inconsistente. De todas formas, en el estudio no se

logró confirmar el factor de la disposición para tomar una decisión profesional. En estos dos factores, los autores identificaron una ajustada estructura factorial y fiabilidad y ambos se vincularon de manera esperada con las variables demográficas y con las otras escalas (Creed & Yin, 2006).

Por otro lado, en España se llevó cabo la validación de la escala de las dificultades en la toma de decisión de carrera de Gati et al., (1996). El estudio se realizó con una muestra de 2783 estudiantes de Madrid de entre 14 y 18 años. Los resultados evidenciaron una escala válida y fiable para evaluar los procesos de decisión vocacional. Se analizó; la indecisión, la falta de motivación, los conflictos internos y externos, la búsqueda de información y el autoconocimiento. Se confirmaron los tres modelos teóricos de medida con los resultados empíricos de la muestra (Lozano, 2007).

Asimismo, se llevó a cabo una investigación con la finalidad de analizar el comportamiento vocacional de los adolescentes a partir de la evaluación del grado y el tipo de las dificultades que aparecen en el proceso de toma de decisión de carrera. Con respecto al curso académico, se encontraron diferencias significativas en todas las dificultades con excepción de la indecisión. Por último, en relación a las dificultades y los intereses vocacionales en función del área vocacional elegida, existen diferencias en todas las categorías (Lozano & Repeto, 2007).

Otros autores han realizado un estudio sobre la base de la taxonomía de las dificultades en la elección de carrera, con el objetivo de demostrar la importancia teórica y práctica de poder distinguir entre las dos facetas del proceso de toma de decisión (Gati et al., 2010). A partir de la localización de los focos de las dificultades, detectar si son sobresalientes, insignificantes o moderadas en cada una de las 10 categorías de dificultades para descubrir las implicaciones que las mismas conllevan (Amir, Gati & Kleiman, 2008). La investigación se llevó a cabo en una muestra de 28

profesionales expertos en orientación vocacional en su percepción y experiencia de las dificultades en relación a sus consultantes. El primer objetivo de este estudio fue determinar si los consejeros de carrera le atribuían la misma severidad a cada una de las diez categorías de dificultad o distinguir las dificultades en términos de gravedad. El segundo objetivo fue descubrir los factores que se encontraban asociados para ser juzgados con gravedad. Y, el tercer objetivo fue explorar las relaciones entre la gravedad de las dificultades y la secuencia del tratamiento. Por lo tanto, este estudio se centró en la gravedad de cada una de las categorías y las causas y consecuencias de cada una de las dificultades. De esta manera, la secuencia del tratamiento dependerá del nivel de gravedad de la dificultad. Según el juicio de los expertos, el estudio evidenció las siguientes dificultades; la falta de información sobre el proceso, la indecisión general, los conflictos internos y los conflictos externos. Por otro lado, la falta de información sobre las ocupaciones, la información poco fiable y la falta de información adicional se consideraron que tienen prioridad más baja en el tratamiento.

Por otro lado, se han realizado múltiples investigaciones con respecto a las dificultades frente a la elección de carrera y su relación con la indecisión vocacional y con la indecisión crónica o generalizada (Callahan & Greenhaus, 1992; Cohen, Chartrand & Jowdy, 1995; Di Fabio et al., 2014; Germeijs & De Boeck, 2002; Germeijs et al., 2006; Santos, 2001). En esta línea, se llevó a cabo un estudio para investigar las asociaciones entre el cuestionario de las dificultades de toma de decisiones de carrera y los cinco grandes factores de la personalidad. Los participantes fueron de tres ámbitos educativos; 248 estudiantes de secundaria, 167 pasantes en una capacitación laboral y 186 estudiantes universitarios. Los resultados sugieren que los estudiantes universitarios presentan menos indecisión vinculada al desarrollo que los estudiantes del secundario y que los pasantes. Esto evidencia que los efectos educativos impactan en la prevalencia

de las dificultades y que los factores de personalidad poseen mayor incidencia de la que se pensaba con respecto a la indecisión vinculada con el desarrollo (Di Fabio et al., 2014).

En esta misma línea, diferentes autores llevaron adelante una investigación que se centra en el desarrollo de un marco teórico para el análisis de las emociones y la personalidad, relacionado con las dificultades en la toma de decisión de carrera. Se desarrolló la escala de las emociones y de la personalidad en las dificultades en la elección carrera (EPCD) y se probó empíricamente el modelo con una muestra de origen israelí. A su vez se evidenció la validez transcultural del modelo propuesto, utilizando una muestra de estudiantes de nacionalidad norteamericana. El modelo propuesto correlacionó los aspectos emocionales y de personalidad con las dificultades en la elección de carrera y se encontraba compuesto por tres grupos principales; visiones pesimistas, la ansiedad y el autoconcepto y la identidad (Saka, Gati & Kelly, 2008).

Gati y Amir (2010) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de demostrar la aplicabilidad clínica del cuestionario de dificultades en la elección de carrera a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes. Se realizó un procedimiento de cuatro etapas para localizar e interpretar los focos de las respuestas del cuestionario de toma de decisión de carrera. Además, las respuestas de dos estudiantes seleccionados de este grupo se analizaron e interpretaron de forma individual permitiendo una retroalimentación. De esta manera, este estudio brindó la posibilidad de mapear las diversas dificultades de toma de decisiones adaptando el proceso a las necesidades particulares de cada una de las personas y realizar una intervención según cada caso. Se llevó a cabo una versión informatizada que proporciona al orientador un diagnóstico inicial de las dificultades específicas con las que se encuentra el adolescente.

Gati, Asulin y Fisher (2011) llevaron adelante un estudio con la finalidad de poner a prueba la estabilidad temporal, la validez predictiva de las emociones y la personalidad vinculadas con el cuestionario de dificultades en la toma de decisión de carrera. La muestra consistió en 543 participantes que completaron el cuestionario de la escala de las emociones y de la personalidad en las dificultades en la elección de carrera (EPCP) dos veces con tres años de diferencia. El factor de ansiedad fue el más estable de los tres, seguido por el autoconcepto y la identidad. Aquellos participantes que eligieron una carrera tras la segunda toma del cuestionario, tuvieron puntuaciones más bajas en la primera toma, que aquellos que permanecieron indecisos aún en la segunda toma. Por otro lado, el grupo de los decididos mostraron una disminución en la puntuación del cuestionario EPCD en el intervalo de los tres años, mientras el grupo de los indecisos no mostró ninguna disminución en la puntuación. A su vez, se observaron correlaciones significativas entre las puntuaciones del EPCD y baja satisfacción con la ocupación elegida.

Gaffner y Hazler (2002) a partir de un estudio, exploraron las relaciones entre la indecisión vocacional, los tipos de personalidad y las dificultades en la toma de decisiones. La muestra incluyó 111 estudiantes universitarios de una universidad del medio oeste de Estados Unidos. Los resultados presentados demostraron que la falta de preparación para la carrera es un predictor de la indecisión más que cualquier otra combinación de variables.

En otro estudio se llevó a cabo la validación del cuestionario de las dificultades en la elección de carrera, en una muestra de estudiantes universitarios iraníes para evaluar las fuentes de indecisión y las dificultades asociadas con la toma de decisiones de carrera. Los resultados del análisis factorial exploratorio evidencian un fuerte apoyo de la estructura de los tres factores. Los tres factores proporcionaron un mejor ajuste de los

datos que los modelos alternativos. Como conclusión, los autores consideraron recomendar el cuestionario para estudiantes en su elección de carrera (Vahedi et al., 2012).

Hou, Wu y Liu (2013) realizaron una investigación donde utilizaron un modelo de mediación y uno integrado para examinar los efectos de las emociones de los padres, la orientación intelectual-cultural y la concientización de las dificultades en la elección de carrera de estudiantes de un colegio de China. El modelo de mediación y las emociones de los padres tuvieron un efecto indirecto con respecto a las dificultades en la elección de carrera. Sin embargo, en el modelo integral este efecto indirecto fue moderado por el entorno intelectual-cultural de la familia.

En el proceso de orientación vocacional será fundamental contar con instrumentos de intervención a partir de la detección de las dificultades específicas en cada persona, en interacción con otros factores como la autoeficacia en la elección de carrera y a partir de que el profesional descubre las dos principales facetas de las dificultades, podrá poner la atención a los factores que deberá tener en cuenta durante la evaluación de las necesidades, en la planificación, por un lado y en la intervención, por el otro (Betz, Klein, & Taylor, 1996; Gati et al., 2010).

Finalmente, se puede observar que esta herramienta posee múltiples utilidades para su aplicación en el ámbito de orientación vocacional. Con respecto a sus implicaciones prácticas, puede ser utilizada para el diagnóstico inicial y posterior de las dificultades. A su vez, para el análisis de las necesidades del adolescente, para la evaluación de los beneficios y la efectividad de las intervenciones. Y, también permite ampliar el campo de investigación sobre el desarrollo de la carrera (Gati et al., 1996; Lozano, 2007).

Capítulo II

Autoeficacia

El concepto de autoeficacia nace dentro de la teoría social cognitiva, la cual postula que las cogniciones median el aprendizaje social (Bandura, 1986). Uno de los objetivos principales de esta teoría es ofrecer un marco conceptual para desarrollar y mejorar los niveles de autoeficacia (Bandura, 1995). La autoeficacia se puede definir como los juicios que las personas hacen de sus propias capacidades para organizar y llevar a cabo las tareas necesarias para alcanzar un objetivo propuesto. Asimismo, las creencias de autoeficacia influyen en cómo las personas piensan, sienten y se motivan frente a una situación (Bandura, 1986). A su vez, Bandura (1977) sostiene la hipótesis de que las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento, tanto en el esfuerzo como en el tiempo que la persona invertirá para completar la tarea, aún después de encontrarse con obstáculos.

En esta línea, la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura, plantea que las personas se formulan expectativas y percepciones acerca de sus capacidades, lo cual generará un impacto en la manera en que dicha persona lleve a cabo una tarea o una actividad (Bandura 1977, 1982, 1986, 1995). Asimismo, la percepción que las personas tienen sobre las creencias de la autoeficacia, se refiere a las capacidades para organizar y ejecutar las herramientas necesarias para manejar las diferentes situaciones (Bandura, 1995).

A su vez, las creencias de autoeficacia inciden de diversas formas en el comportamiento de las personas, por ejemplo al momento de tener que optar o decidir sobre una cuestión particular; en la motivación que encuentra la persona para tomar aquellas iniciativas sobre las cuales tiene un alto nivel de confianza y credibilidad; en la

determinación del esfuerzo que conllevará realizar una tarea y en la predicción de cómo podrá recuperarse al momento de enfrentarse con algún tipo de situación adversa (Canto & Rodriguez, 1998).

Bandura (1977, 1997) planteó cuatro fuentes de información que usan las personas para ir configurando sus expectativas de autoeficacia. A su vez, estas expectativas pueden ser modificadas a partir de situaciones y/o de intervenciones. Estas cuatro fuentes son; los logros de rendimiento o de ejecución, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los cambios en los estados emocionales y fisiológicos.

La primera fuente que son los logros de rendimiento o ejecución, es la más importante y se considera que es la más eficaz, ya que se basa en experiencias de dominio real donde la persona experimenta el desempeño exitoso de un comportamiento dado. El hecho de que la persona continuamente tenga éxito en los objetivos que se propone, conlleva a un aumento en sus expectativas de autoeficacia y a una disminución de los fracasos repetidos (Olaz, 2003). Por otro lado, la segunda fuente que es el aprendizaje vicario, se constituye a partir de los logros de otras personas o modelos que realicen comportamientos exitosos. En este sentido, observar a otros que completan con éxito una tarea, tiende a influir aumentando las expectativas de autoeficacia del observador (Bandura, 1995). Luego, la tercera fuente que es la persuasión verbal, es la fuente más débil en comparación a las anteriores. La persuasión verbal puede influir positivamente en las creencias de autoeficacia, pero no proporciona un aumento duradero. Los individuos están persuadidos verbalmente en la creencia de que pueden realizar con éxito una tarea dada y deben experimentar condiciones que faciliten el buen desarrollo de las tareas, junto con el estímulo verbal para desarrollar un fuerte sentido de autoeficacia personal (Pajares, 2002).

Por último, en lo que respecta a los cambios en los estados emocionales y fisiológicos, se ha determinado que las personas pueden verse afectadas en su autoeficacia, en circunstancias donde aparecen por ejemplo, la ansiedad, el estrés y la fatiga y que estos, a su vez, inciden en el modo de actuar o decidir frente a las tareas propuestas. Si bien es posible aumentar la confianza de las personas para llevar adelante las tareas, este es un proceso lento que requiere de ayuda para recibir la nueva información, procesarla y así modificar los comportamientos futuros (Bandura, 1995). En esta línea, diferentes autores aconsejan que se deberán realizar intervenciones orientadas a ayudar a los estudiantes para separar los éxitos recientes de los comportamientos pasados ineficaces, para atribuir los cambios de comportamiento del éxito al esfuerzo y no a las circunstancias externas, que puedan recuperar las experiencias pasadas de éxito y enseñarles a detectar los sentimientos de anticipación, los comportamientos y a poder realizar una autoevaluación. Así, la persuasión verbal combinado con los logros de rendimiento y los cambios en los estados emocionales y fisiológicos, pueden producir nuevas expectativas de autoeficacia (Bandura, 1995; Goldfried & Robins, 1982).

Por otro lado, existen diversos factores que pueden tener impacto sobre la autoeficacia de las personas. Algunos de estos factores son; el establecimiento de metas, el procesamiento de información, la observación de modelos, la retroalimentación o conocimientos de resultados y los premios. El factor de establecimiento de metas es lo que permite que una persona pueda, a partir del momento de establecer sus propias metas, realizar las acciones necesarias para alcanzarlas, logrando de esta forma generar autoeficacia desde el momento que puede vislumbrar que sus metas están siendo alcanzadas (Schunk, 1995). El procesamiento de información se considera como factor, debido a que existe una creencia por parte de las personas que tendrán cierta dificultad

al momento de comprender las diferentes consignas que deberán afrontar. Dicha situación genera niveles más bajos de autoeficacia en comparación con aquellas personas que se sienten más seguras de sí mismas, frente a la misma situación (Elliot & Dweck, 1988). El factor de observación de modelos vincula a una persona que se identifica con un modelo que le genera confianza, y debido a esto, logrará incrementar sus expectativas de autoeficacia (Zimmerman & Ringle, 1981). El factor de retroalimentación o de conocimiento de resultados, es otro factor importante que permitirá que una persona, conozca su desempeño en alguna tarea. De esta manera, al conocer las causas que producen el éxito, reflejará un aumento en la autoeficacia percibida (Schunk, 1995). Por último, en cuanto al factor de los premios, éste genera un impacto en las expectativas de autoeficacia, debido a la motivación intrínseca que el mismo acarrea, generando niveles más elevados de autoeficacia percibida y una tendencia a repetir la tarea premiada (Canto & Rodriguez, 1998).

Por otro lado, la autoeficacia se puede generalizar, extendiéndose a otros contextos, es por ello que también se ha utilizado para describir el funcionamiento general cognitivo. Desde el inicio, muchos autores e investigadores han aplicado sus principios a roles específicos, áreas, campos y dominios (Smith, 1989). Se ha utilizado para evaluar cómo es la crianza de los hijos y su relación con la autoeficacia (Raver & Leadbeater, 1999). En el vínculo de un estudiante con su tutor (Kahn, 2000). En relación al aprendizaje para examinar el sentido de autoeficacia hacia la enseñanza (Prieto & Meyers, 1999). Del mismo modo, se ha desarrollado un instrumento de evaluación para evaluar las expectativas de autoeficacia en las matemáticas (Betz y Hackett, 1983). También se ha utilizado para evaluar el comportamiento profesional, las tareas en el trabajo y en el proceso de elección de carrera (Bell, 2002; Brown, Lent & Larkin, 1989; Mau, 2000; Solberg, Good, Fischer, Brown & Nord, 1995).

En este contexto, comprender las expectativas de autoeficacia de las personas con respecto a la carrera será de vital importancia para que los profesionales puedan entender y predecir de manera más eficaz el comportamiento para intervenir a tiempo (Maples & Luzzo, 2005). Asimismo, comprender el perfil de la persona, hace que sea posible adaptar las intervenciones para que sean específicas según cada problemática (Gati et al., 2010; McAuliffe, 1992). Así, las intervenciones estarán diseñadas para aumentar las expectativas de autoeficacia lo que favorece a una mayor persistencia en la tarea a pesar de los obstáculos y una mejora en el rendimiento (Maples & Luzzo, 2005).

2.1. Autoeficacia en la elección de carrera

En la actualidad, diferentes autores resaltan el lugar preponderante del constructo de autoeficacia en el marco de la orientación vocacional (Betz 2001; Walsh, 2001). En este sentido la literatura evidencia que la expectativa de autoeficacia puede predecir la elección profesional y a su vez, funciona como regulador para que la persona logre comenzar, sostener y desarrollar las acciones necesarias para la elección de la carrera (Martín & Tejedor, 2004).

Betz et al., (1996) establecen que la autoeficacia en la decisión de carrera se define como el grado en que las personas se sienten confiadas de que pueden realizar con éxito las tareas en el proceso de toma de decisión vocacional.

En esta misma línea, la autoeficacia en la decisión de carrera es la creencia de la persona acerca de si puede o no realizar con éxito el proceso de elaboración vocacional y sostener la decisión en el tiempo (Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz, 1983).

Osipow (1999) sugirió que esta variable cognitiva será fundamental en la resolución de la indecisión de carrera ya que es un constructo altamente estudiado en este ámbito y ha sido una de las principales preocupaciones de los psicólogos durante muchos años.

A su vez, se ha demostrado que la autoeficacia en la toma de decisión de carrera se correlaciona positivamente con la autoeficacia generalizada o la confianza general en la propia capacidad para realizar tareas que son completamente desconocidas (Betz & Klein, 1996).

En este contexto, Bandura (1986, 1997) resalta el papel predictivo de la autoeficacia en el desarrollo de la elección de carrera. Dentro de un marco cognitivo, el autor describe tres aspectos del desarrollo de la carrera; los intereses, las opciones de elección académicas y profesionales, el rendimiento y la persistencia en las opciones educativas y profesionales.

Diferentes autores afirman que estos tres aspectos tienen un efecto sobre la autoeficacia individual, las expectativas de resultados, los factores personales, las experiencias de aprendizaje y los antecedentes contextuales. En este sentido, el concepto de autoeficacia puede ser considerado como un factor de mediación entre los factores predictores y las variables de criterios (Lent et al., 1994). Asimismo, la autoeficacia es considerada una dimensión central y precursora en el ámbito de orientación vocacional (Eden & Aviram, 1993).

La literatura evidencia que existe un creciente interés por la teoría de la expectativa de autoeficacia de Bandura (1977, 1986) considerado tanto como un mediador y como una medida. A su vez, es predictora de la persistencia de determinados comportamientos (Lozano & Peña, 2006). Las creencias sobre la propia eficacia cumplen la función de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior (Zeldin & Pajares, 2000). El resultado de los comportamientos en la elección de carrera vincula a éstos con las expectativas de autoeficacia (Bandura 1977, 1986).

En este sentido, frente a la elección de carrera, una persona elige una determinada ocupación porque se siente seguro y confiado dentro de esa área. Así, la confianza que

posee una persona en sí misma está definida por los factores contextuales como ser la edad, las experiencias pasadas, el origen étnico, el género, las experiencias aprendidas y el sistema de apoyo (Tang, Fouad, & Smith, 1999).

De esta manera, las creencias de autoeficacia y, más concretamente, las percepciones de competencia siempre se han relacionado con el desarrollo de interés profesional (Barak, 1981; Betz & Hackett, 1981; Hackett & Betz, 1981; Lent et al., 1994; Tracey & Darcy, 2002). La literatura sugiere que una comprensión de las creencias de autoeficacia puede ayudar en la exploración de la carrera, en la planificación y, finalmente, la certeza en la elección de carrera hace que los estudiantes se sientan más competentes y seguros para tomar la decisión (Hackett & Betz, 1981).

La autoeficacia ha sido desarrollada tanto como una construcción en un contexto específico, es decir, como la eficacia en las actividades específicas como pueden ser la elección de una carrera, y como una creencia general en la competencia de las actividades (Tracey & Darcy, 2002). Asimismo, la autoeficacia incide directamente en el nivel de participación y compromiso en que el estudiante sostiene el proceso de toma de decisión vocacional (Betz & Voyten, 1997).

En este sentido, explorar en los jóvenes los atributos personales como la confianza en sí mismo, la asertividad y las habilidades, les brinda la posibilidad de superar ciertos obstáculos para una exitosa toma de decisiones (Morgan & Ness, 2003). En cambio, aquellas personas con baja autoeficacia tienden a perpetuar en expectativas débiles y esas personas probablemente serán propensas a la evitación de actividades y a comportamientos defensivos en el proceso para evaluar sus resultados (Quimby & DeSantis, 2006).

Es en este sentido que diferentes autores explican que modificar las expectativas de autoeficacia no es una tarea sencilla, por lo general, los conjuntos de expectativas se

encuentran bien afianzados. Existe una sencillez aparente sobre el enfoque cognitivo conductual para mejorar las expectativas de autoeficacia en la toma de decisión de carrera, pero no se debe ocultar la complejidad y la dificultad que conlleva lograr el cambio en las expectativas (Anderson, 1984; Bandura, 1995). Este proceso de cambio debe realizarse de una manera gradual y es erróneo en determinadas circunstancias. Uno de los grandes motivos es que, usualmente, los estudiantes omiten cierta información de sus dificultades o de sus situaciones conflictivas a causa de un enquistamiento de sus creencias que imposibilita cierta claridad ante el proceso. El profesional es quien puede ayudar al estudiante para detectar el conflicto, integrar la nueva información fortaleciendo los nuevos esquemas y mantener registros diarios de las nuevas creencias (Goldfried & Robins, 1982). De esta manera, a través de las diferentes intervenciones, el profesional puede lograr un cambio en las expectativas de autoeficacia (Maddux, Stanley & Manning, 1987). Este proceso puede necesitar repetirse varias veces para que las experiencias de éxito se acumulen ayudando a los estudiantes a reconocer la fuente del comportamiento exitoso para que puedan integrarlo en experiencias futuras (Goldfried & Robins, 1982).

En este contexto, si la confianza para la toma de decisiones es firme y sólida producirá un aumento en la cantidad de tareas dirigidas a la exploración y a su vez aumentará la motivación otorgando las herramientas necesarias para la perseverancia durante el proceso y lograr exitosamente la elección de carrera (Lozano, 2006).

A lo largo de la literatura, se ha podido observar la necesidad de intervenciones basadas en la teoría de elección de carrera como medios de investigación científica y como métodos de evaluación potenciando su utilidad (Bell, 2002; McAuliffe, 1992). La evaluación inicial de los estudiantes en relación a la percepción de autoeficacia en la elección de carrera es relevante para un primer diagnóstico (Lozano, 2006). Dentro de

este contexto, el objetivo primordial será brindar una herramienta a los profesionales para colaborar con sus intervenciones y ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar habilidades, a generar competencias, a forjar su identidad vocacional y a contar con las creencias necesarias tanto del mundo profesional como del propio, para que tengan los recursos necesarios para tomar decisiones exitosas (Brown, Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller & Edens, 2003). En este contexto, las escalas pueden facilitar el proceso de toma de decisiones y, por lo tanto conducir a una mejor elección (Ye, 2014). Así, la intervención de un profesional puede ser significativa mejorando el enfoque para el desarrollo profesional y la toma de decisiones (Osborn, Howard & Leierer, 2007; Reed, Reardon, Lenz & Leierer, 2001), ayudando a los estudiantes a obtener información precisa sobre sus propias habilidades e intereses, sobre las diferentes ocupaciones y sobre los métodos de recopilación de información (Bullock et al., 2014).

Con relación a lo expuesto, la literatura sostiene que será fundamental la investigación en torno a la autoeficacia, ya que brinda la posibilidad de aumentar las creencias de las personas en sus capacidades para así obtener un mejor desempeño (Dodobara, 2005). Es por ello que resulta imprescindible que en el proceso de toma de decisiones de carrera se considere el papel desempeñado por la autoeficacia (Giles & Rea, 1999).

En conclusión, diferentes autores proponen continuar con el desarrollo de actividades e intervenciones dirigidas específicamente a aumentar la autoeficacia y, por lo tanto disminuir las dificultades en la elección de carrera (Morgan & Ness, 2003; Vahedi et al., 2012).

2.2. Avances empíricos sobre autoeficacia en la elección de carrera

La autoeficacia afecta a los patrones de pensamiento y determina en parte las acciones de los individuos, sus decisiones de participar en una tarea, el esfuerzo que pondrá y la perseverancia que utilizará (Bandura, 1986). En este sentido, la autoeficacia incide en la conducta de elección, en el aprendizaje, en las expectativas y en la manera en que se interpretaran las experiencias (Martin & Mangas, 1999).

La autoeficacia sirve como un mecanismo a través del cual los individuos integran y aplican sus capacidades cognitivas existentes, junto con sus habilidades conductuales y sociales para alcanzar un objetivo. Es por ello que los individuos que se perciben a sí mismos como capaces, tienden a ejecutar con éxito las tareas o actividades que se proponen (Olaz, 2003).

En este contexto, se han llevado a cabo numerosas investigaciones en torno al constructo de autoeficacia y su relación con las diferentes variables que inciden al momento de elegir una carrera. Brown et al., (1989) llevaron a cabo investigaciones en relación a la elección de carrera, el asesoramiento académico y a la autoeficacia. Del mismo modo, también se han realizado estudios sobre el rendimiento académico y la autoeficacia (Betz, 2001; Betz & Hackett, 1987; Hackett, 1985; Hackett & Betz, 1981). Otros estudios han encontrado una fuerte relación entre las expectativas de autoeficacia y la indecisión de carrera (Betz & Luzzo, 1996), la toma de decisión de carrera (Luzzo, 1993, 1995), la identidad profesional (Munson & Savickas, 1998; Robbins, 1985), los patrones de elección de carrera (Gianakos, 1999), la madurez en la elección de carrera (Luzzo, 1993, 1995), el comportamiento exploratorio de la carrera (Blustein, 1989) y las dificultades en la toma de decisiones de carrera (Osipow & Gati, 1998).

Diferentes autores a partir de sus investigaciones, resaltan que altos niveles autoeficacia en la carrera se han relacionado con la convicción en la elección de carrera, la persistencia académica y el éxito educativo en los estudiantes universitarios (Betz &

Hackett, 2006; Brown et al., 1989; Betz et al., 1996; Creed et al., 2004; Guay et al., 2006; Nota, Ferrari, Solberg & Soresi, 2007). En este sentido, una importante variable que explica el rendimiento académico, son las creencias de autoeficacia o la confianza de los estudiantes en su capacidad para completar con éxito las tareas educativas. Las investigaciones sugieren que los estudiantes que se gradúan con éxito de la universidad, es en parte porque han desarrollado fuertes creencias de autoeficacia a través de sus logros de rendimiento (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008).

En esta misma línea, diferentes autores han observado que los estudiantes indecisos experimentaron aumentos en la autoeficacia debido a un aumento en su nivel de autonomía, lo que contribuyó a la iniciación de comportamientos tales como la búsqueda de información en sí mismos y la inserción en el mundo del trabajo (Guay et al., 2006).

Asimismo, se ha demostrado en diferentes estudios, que las personas con una alta autoeficacia en la toma de decisión de carrera, tienen objetivos más claros, están más orientados hacia la meta, tienen una mayor madurez profesional y experimentan menos indecisión (Betz & Voyten, 1997; Mau, 2000).

Algunas investigaciones han demostrado que los niveles más altos de autoeficacia se encuentran asociados con niveles más bajos de indecisión vocacional (Betz et al., 1996; Creed et al., 2004; Guay et al., 2006; Nota et al., 2007). De esta forma, cuando se detectan en los estudiantes bajas expectativas de autoeficacia en relación a algún aspecto del proceso de toma de decisión de carrera, puede ser un obstáculo que imposibilite la elección (Betz & Hackett, 1986; Betz et al., 1996).

Por otro lado, se han llevado a cabo estudios, que vinculan la autoeficacia y el desarrollo en la elección de carrera. Algunas investigaciones sobre las etapas de desarrollo de la identidad, sugieren que aquellos jóvenes que se encuentran en etapas

tempranas del desarrollo, no tienen suficiente confianza en sí mismos para la toma de decisiones, como aquellos que se encuentran en una etapa de mayor madurez (Morgan & Ness, 2003).

Sin embargo, el principal análisis realizado por los autores de la relación entre las etapas de identidad del desarrollo, las dificultades en la elección de carrera y la autoeficacia, no ha sido significativa. El descubrimiento en el desarrollo de la identidad es un factor importante dentro del proceso de toma de decisiones de carrera, y no es de extrañar debido a que la primera etapa de la planificación de carrera, por lo general se centra en la identificación de los intereses de los estudiantes, en los valores, habilidades, preferencias de personalidad y en los objetivos de vida (Morgan & Ness, 2003).

Por otro lado, se llevó a cabo un estudio con la finalidad de analizar la relación entre el desarrollo de elección de carrera y la autoeficacia en la toma de decisiones durante la adolescencia tardía y la edad adulta. Dicho estudio confirma que las opciones de carrera que tienen las personas se encuentran directamente vinculadas con las diferencias en la autoeficacia en la toma de decisión. A su vez, se evidenció que las personas con patrones estables de carrera mostraron mayor confianza en su capacidad para llevar a cabo con éxito las tareas relacionadas con la carrera, con la recopilación y selección de información relevante, como así también la resolución de problemas, la autoevaluación y la participación en una planificación acorde a las posibilidades (Gianakos, 1999).

A su vez, a partir de las diferentes investigaciones realizadas en torno al desarrollo de la elección de carrera se han observado que las variables que más influyen son; la certeza en la elección de carrera y las creencias de autoeficacia implicadas en el proceso de elección (Drummond & Ryan, 1995).

Lomeli y Noriega (2005) llevaron a cabo una investigación con el fin de evaluar si existen relaciones entre los factores de carrera, la seguridad vocacional y el esfuerzo

académico en una muestra de 229 estudiantes de una universidad pública. En los resultados se observó que los factores de carrera predicen la seguridad vocacional pero no el esfuerzo escolar. El estudio evidenció que el factor de la autoeficacia y la información generalizada son las escalas que mejor predicen la seguridad vocacional. A partir de este estudio, se considera que para futuras investigaciones se deberá fortalecer la consistencia interna de la escala de autoeficacia, aumentando el número y la calidad dentro de la dimensión.

En esta misma línea, diferentes autores llevaron a cabo el estudio de la escala de autoeficacia para identificar los aspectos del proceso de la decisión de carrera con la finalidad de detectar y elaborar aquellos puntos que pueden ser deficientes. Una vez hecho esto, el énfasis en el asesoramiento puede ser colocado en ayudar a los individuos a adquirir las habilidades necesarias para seguir avanzando en su proceso de decisión de carrera. Esta medida puede ser especialmente útil en la identificación de las habilidades que posee una persona para la toma de decisión y las cuestiones específicas para el enfoque de la orientación vocacional (Taylor & Betz, 1983).

Dentro de este contexto, investigaciones recientes sostienen que el constructo de autoeficacia será fundamental en la resolución de indecisión de carrera. En esta línea, se lleva a cabo la escala específica de autoeficacia ocupacional. A partir de esta escala, el profesional podría modificar las expectativas de autoeficacia para que sean más congruentes con sus objetivos. Esto será fundamental si la toma de decisión se encuentra bloqueada por considerar que el objetivo es inalcanzable debido a la supuesta creencia de no contar con la capacidad para lograrlo (Osipow, Temple & Rooney, 1993).

Por otro lado, se realizó otro estudio con la finalidad de analizar las diferencias existentes entre los estudiantes decididos y los estudiantes indecisos. Dicho estudio

evidenció que los estudiantes universitarios indecisos informaron menores niveles de autoeficacia en la toma de decisión de carrera, una mayor inclinación a tener pensamientos negativos y mayores dificultades en la toma de decisiones que sus compañeros decididos. A su vez, los resultados revelaron que los estudiantes indecisos poseen la capacidad para tomar una decisión relacionada con la carrera así como los estudiantes decididos, pero carecen de información o tienen información inconsistente (Bullock et al., 2014).

Por otro lado, se realizó un estudio para analizar los diferentes patrones de las asociaciones entre la indecisión vocacional e indecisión crónica, por un lado, y, por otro, los rasgos de personalidad, la toma de decisión de carrera, la autoeficacia, el apoyo social percibido y la inteligencia emocional. La muestra consistió en 361 estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que la indecisión carrera, según lo medido en el cuestionario de las dificultades en la toma de decisión de carrera, se encontraba íntimamente vinculado con la inteligencia emocional, mientras que la indecisión crónica, según lo medido por la escala de indecisión, está más altamente asociada con los rasgos de personalidad y en particular con la estabilidad emocional (Di Fabio et al., 2013).

A su vez, se realizó una investigación con el objetivo de probar la validez de la tipología de indecisión vocacional y para explicar los diferentes tipos de indecisión con respecto a la autoeficacia, la autonomía y el apoyo de los padres y amigos. El estudio se llevó a cabo con un diseño longitudinal, durante tres años, la muestra estuvo compuesta por 325 estudiantes universitarios. Los resultados previstos de validez para esta tipología revelan la presencia de dos grupos de indecisión; los crónicamente indecisos y el indeciso debido al desarrollo, y por otro lado, un grupo de estudiantes que se deciden. Los resultados indicaron que la autoeficacia y la autonomía son dimensiones

importantes que hacen posible distinguir entre estos tres grupos. Se pudo evidenciar que los estudiantes indecisos con el tiempo experimentaron una disminución en la indecisión de carrera, debido a que su nivel de autoeficacia hacia las actividades de toma de decisiones de carrera había aumentado durante este período. Sin embargo, hay al menos otra posible interpretación de los resultados actuales, la propia experiencia de atravesar por la situación de tener que elegir una carrera puede causar el incremento en la autoeficacia con el tiempo, para el grupo de desarrollo de indecisos (Guay et al., 2006).

En esta línea, en China se llevó a cabo un estudio para analizar la influencia de la autoeficacia en la toma de decisiones y el efecto moderador del riesgo de las opciones de carrera. La muestra consistió en graduados de la universidad. Los resultados mostraron que los participantes fueron más propensos a elegir una opción de alto riesgo y que las opciones de carrera moderan la relación con la autoeficacia. Se observa en el estudio, que los graduados con altos niveles de autoeficacia en la elección de carrera tendían a preferir el trabajo más difícil (Ye, 2014).

Por otro lado, se realizó un estudio con una muestra de estudiantes universitarios compuesta por 20 mujeres y 14 hombres que buscaban asesoramiento para la elección de carrera. El objetivo consistió en evaluar los efectos individuales combinados de la autoeficacia en la toma de decisión de carrera y los estilos de atribución. Los resultados revelaron un efecto significativo para la autoeficacia en la toma de decisión de carrera y la sensación de control que generaba en los participantes (Maples & Luzzo, 2005).

A raíz de los diferentes estudios y dada la relevancia y el impacto de la autoeficacia en la elección de carrera, se han construido diferentes instrumentos que se han utilizado ampliamente con diversas poblaciones como un medio de identificación y asistencia a los grupos e individuos que pueden estar experimentando niveles más bajos de

confianza o bajas expectativas acerca de sus capacidades. Se ha diseñado; La escala de autoeficacia en la elección de carrera (Taylor & Betz, 1983) y su posterior versión reducida (Betz et al., 1996). Estas escalas son utilizadas para evaluar el nivel de confianza de un individuo en el proceso de elección de carrera (Betz et al., 1996; Taylor & Betz, 1983). La escala de autoeficacia ocupacional (Betz & Hackett, 1981). La escala de autoeficacia generalizada (Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers, 1982). La escala de autoeficacia en la orientación vocacional (O'Brien, Heppner, Flores & Bikos, 1997), entre otras.

En esta misma línea, se llevó a cabo una investigación con la finalidad de desarrollar un instrumento que brinde la posibilidad de medir la autoeficacia vocacional en los estudiantes. Dicho instrumento está compuesto por cinco subescalas; autoeficacia en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente. Los resultados obtenidos sugieren que el diseño metodológico es sólido y consistente. A su vez, dicho estudio aporta un instrumento para la práctica de la orientación vocacional. Asimismo, los autores llevaron a cabo otro estudio utilizando dicha escala, para fomentar la autoeficacia y la madurez vocacional en los estudiantes. Los resultados evidenciaron un aumento de ambas variables (Martín & Tejedor, 2004).

Por otro lado, Betz et al., (1996) desarrollaron la versión reducida de la escala de autoeficacia. La misma consiste en 25 preguntas que se distribuyen en cinco dominios diferentes; la autoevaluación precisa, la recopilación de información ocupacional, la selección del objetivo, hacer planes para el futuro y la resolución de problemas. Dicha escala es utilizada para medir la autoeficacia de los individuos en relación con su toma de decisión de carrera. La literatura evidencia que se han llevado a cabo múltiples

estudios que prestan apoyo para la validación y la fiabilidad de esta escala (Chung, 2002; Hampton, 2005; Osipow & Gati, 1998).

A su vez, en Madrid se llevó a cabo la validación y adaptación de la escala de la autoeficacia en la toma de decisión de carrera a partir de la escala realizada por Taylor y Betz (1983). Los resultados del estudio ponen en evidencia que la escala es válida y fiable para ser utilizada en el ámbito de la orientación vocacional. Asimismo, los autores explican que el instrumento es de gran utilidad ya que se considera una herramienta diagnóstica a partir de la cual los profesionales podrán detectar los diferentes niveles de autoeficacia que están obstaculizando un desarrollo óptimo en el proceso de elección de carrera (Lozano, 2006).

Desde esta perspectiva, dichos instrumentos brindan la capacidad de identificar los niveles de autoeficacia entre ciertos individuos, con la finalidad de realizar tratamientos, planificación y estrategias de intervención (Lozano & Peña, 2006).

Otras de las líneas de investigación en relación a la autoeficacia y la toma de decisión de carrera, se refieren a las diferencias de género (Lozano, 2006; Martín & Tejedor, 2004; Olaz, 2003).

Hackett y Betz (1981) fueron los primeros investigadores que examinaron la autoeficacia en el contexto de género. Los autores desarrollaron un modelo causal en el campo de la orientación vocacional, en donde la autoeficacia percibida cumple una función mediadora. Dicho estudio analizó las permanentes diferencias de género en los patrones de elección de carrera de hombres y mujeres. Los autores consideraron, por un lado, los efectos con respecto al rol de género y la socialización, y, por otro la comprensión de los mecanismos cognitivos y sociales que ocurren y ejercen influencia en los comportamientos posteriores de las mujeres, como ser la carrera vinculada con las opciones posibles, las preferencias, las expectativas y la confianza. Los resultados

evidenciaron que los varones se perciben eficaces para las ocupaciones tradicionales tanto masculinas como femeninas, en cambio las mujeres se sienten eficaces sólo para elegir carreras que tradicionalmente son consideradas femeninas (Lozano, 2006). Estos hallazgos han sido de gran utilidad para implementar métodos de intervención en diferentes niveles, con la finalidad de mejorar el desarrollo y el comportamiento profesional de las mujeres (Hackett & Betz, 1981).

En este contexto, las investigaciones intentan demostrar que las elecciones realizadas por las mujeres tienen su origen en que ellas mismas se perciben ineficaces en cuanto a sus competencias (Lozano, 2006).

Asimismo, Dawson-Threat y Huba (1996) encontraron que los varones o las personas identificadas a roles masculinos, tenían un sentido más claro de sus propósitos que las mujeres, lo que podría relacionarse con menores dificultades en la elección de carrera. Estos resultados se reafirman con otras investigaciones más recientes, donde los estudiantes masculinos, andrógenos o con roles de identificación masculinos, tienen menos dificultades en la elección de carrera y una alta autoeficacia (Morgan & Ness, 2003). También, las creencias acerca de sus capacidades se relacionan con el alcance y la naturaleza de las opciones de carrera (Tokar & Jome, 1998), lo que sugiere la importancia de inclusión de múltiples variables y analizar la relación entre la identificación de los roles sexuales y su elección de carrera (Morgan & Ness, 2003). Blustein (1989) encontró que a mayor nivel de autoeficacia en la elección de carrera se relaciona positivamente con los comportamientos activos y de participación en la exploración de carrera.

En esta línea, otros estudios evidenciaron que los roles sexuales masculinos se encontraban asociados con la competencia, la asertividad, la toma de decisiones y con un mayor nivel de autoeficacia (Spence, 1993). Por lo contrario, los roles sexuales

femeninos han sido asociados con la dependencia, la preocupación y la baja autoeficacia para tomar decisiones (Marsh & Myers, 1986; Ricciardelli & Williams, 1995). A su vez, se ha comprobado en diferentes investigaciones que existe una tendencia en las mujeres a realizar elecciones que son socialmente consideradas femeninas ya que son supuestamente fáciles de armonizar con la familia y las tareas del hogar (Stickel & Bonnett, 1991). En este sentido, diferentes estudios han apoyado la afirmación de que la orientación del rol sexual se encuentra vinculada con la elección ocupacional. Los autores han observado que aquellas mujeres que tenían trabajos masculinos y que no habían alcanzado una educación universitaria, eran más sociables, activas y ambiciosas en comparación con aquellas mujeres que realizaban trabajos vinculados a un rol más femenino y tradicional (Dawson et al., 1996; Mazen & Lemkau, 1990).

Por otro lado, se realizó un estudio con el propósito de comprender la disparidad entre hombres y mujeres en determinados puestos de trabajo. A partir de la teoría del comportamiento planificado poder detectar si los hombres generalmente eligen carreras atípicas en comparación a las mujeres y poder determinar qué factores están en juego. El estudio alcanzó a 212 estudiantes de quinto año seleccionados al azar de las escuelas secundarias en Irlanda. Uno de los hallazgos más relevante de esta investigación fue la importancia de la teoría de la autoeficacia en el proceso de toma de decisiones de carrera (Giles & Rea, 1999).

Asimismo, otro estudio examinó si existen diferencias en las expectativas de autoeficacia entre mujeres que eligen carreras tradicionalmente masculinas y otras que eligen carreras femeninas o aquellas que se encuentran en profesiones neutrales y aquellas que están indecisas. Los resultados evidenciaron que aquellas mujeres que eligen carreras no tradicionales, no muestran niveles más altos de autoeficacia, pero sí

se mostraron niveles más bajos de autoeficacia con aquellas mujeres indecisas (Mathieu, Sowa & Niles, 1993).

Quimby y DeSantis (2006) sostienen que es fundamental identificar la autoeficacia en el desarrollo profesional de las mujeres como un factor crítico en su decisión, para no elegir ocupaciones tradicionales. Así, en diferentes investigaciones se ha demostrado que las mujeres, por lo general, tienen una menor expectativa de autoeficacia comparada con los hombres y en relación a las ocupaciones que tradicionalmente son consideradas masculinas (Betz & Hackett, 1981; Wheeler, 1983). Sin embargo, estudios realizados recientemente comprueban que no se encuentran diferencias significativas en las expectativas de autoeficacia en relación al género. Los autores argumentan que estos resultados pueden deberse a la homogeneidad en las experiencias de aprendizaje que se encuentran vinculadas con el desarrollo de las competencias en el proceso de elección de carrera o por la presencia de otros elementos que subsanan estas diferencias (Lozano & Peña, 2006). De hecho, las mujeres pueden ser disuadidas de participar en actividades que podría reforzar las expectativas de autoeficacia de las mujeres (Gainor, 2006).

Otra línea de investigación relacionada con el constructo de autoeficacia vinculada a la toma de decisión de carrera, y en la cual se le ha otorgado gran relevancia, son las variables culturales, debido a que se explica que las culturas dominantes controlan el mundo del trabajo. Y, en este sentido, las personas de culturas no dominantes pueden experimentar una verdadera restricción de alternativas de carrera o pueden percibir que existe una limitación en las opciones de elección (Gloria & Hird, 1999). Esta restricción de alternativas podría afectar la creencia de un individuo en su capacidad para realizar las tareas de una ocupación específica (Gloria & Hird, 1999; Lindley, 2006). En esta línea, Chaney, Hammond, Betz y Multon (2007) describieron la autoeficacia como un concepto que es importante para la comprensión de la carrera, no solo en el desarrollo

de la mujer, sino también en el desarrollo profesional de los individuos de culturas no dominantes. Así, la autoeficacia será fundamental para la búsqueda de objetivos cuando las personas de culturas marginadas o no dominantes, se enfrentan a obstáculos ya que son particularmente vulnerables a mensajes que pueden adoptar la forma de discriminación o acoso (Betz, 2000).

Por otro lado, Tang et al., (1999) realizaron un estudio acerca del desarrollo de carrera de los estudiantes asiáticos estadounidenses. Las variables investigadas fueron el nivel de aculturación, la familia, la participación de la familia, los intereses profesionales y la autoeficacia en la elección de carrera. Sobre esta línea, los autores proponen la hipótesis de que la elección de carrera se encuentra influenciada por variables predictoras. Los resultados evidenciaron que las personas que poseen un menor desarrollo cultural, por lo general eligen ocupaciones más comunes. Dicho estudio evidencia que la elección de carrera de los estudiantes asiáticos estadounidenses se encuentra influenciada por la autoeficacia en la elección de las ocupaciones, la aculturación y los antecedentes familiares. Los autores manifiestaron que existe una segregación ocupacional y una distribución ocupacional desequilibrada de los asiáticos estadounidenses (Tang et al., 1999).

Diferentes investigaciones han demostrado que los estudiantes de origen asiáticos estadounidenses se encuentran influenciados por las culturas tradicionales que se hallan diferenciadas por el colectivismo, el respeto a la autoridad y las personas mayores, la interdependencia, la conformidad de las normas sociales y la importancia de la familia (Moy, 1992). La elección de carrera no solo deberá vincularse a sus intereses sino que deberá ser aceptable para sus padres (Leong & Chou, 1994). Mientras la cultura de los Estados Unidos considera a la elección de carrera como una forma de autorrealización y fundamentalmente como una opción individual, en cambio, los asiáticos americanos ven

la elección de carrera como mutuamente beneficiosa para ellos y sus familias (Lent et al., 1994). Los resultados de este estudio apoyan esta proposición. Por otro lado, demuestran la influencia de la aculturación sobre la autoeficacia que impacta fuertemente en el interés y en la elección de carrera (Tang et al., 1999). En este estudio, se observó que gran parte de las elecciones de los estudiantes asiáticos estadounidenses son en relación a los deseos de los padres, que generalmente se asocia a las carreras tradicionales. La literatura manifiesta que será de vital importancia la autoeficacia en la elección de carrera, así como el lugar que ocupa la familia y la influencia ejercida por los padres. En este sentido, será fundamental que los orientadores incorporen en el proceso los antecedentes familiares y las ideas o expectativas de los padres (Leong, 1993).

En este contexto, se observa que se han llevado a cabo diversos estudios transculturales para probar la estructura de las escalas de autoeficacia con diversas muestras fuera de los Estados Unidos, esto evidencia la sensibilidad de la escala para ser utilizada en diferentes países (Ye, 2014).

Por otro lado, se realizó un estudio para examinar la relevancia cultural de dos construcciones cognitivas importantes, las dificultades en la toma de decisión de carrera y la autoeficacia en la elección de carrera. En este estudio transcultural se utilizó una muestra compuesta por dos grupos de estudiantes universitarios de culturas diferentes, estadounidenses y taiwaneses. Los resultados sugieren que los estilos en la toma de decisión de la carrera tienen efectos diferenciales sobre la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera, dependiendo de los antecedentes culturales de los individuos. Por otro lado, también se evidenciaron diferencias significativas en función de la nacionalidad y el sexo. Uno de los hallazgos más importantes de este estudio es que la

toma de decisiones en la carrera se asocia de manera significativa con la autoeficacia (Mau, 2000).

Morgan y Ness (2003) realizaron un estudio con el cuestionario de las dificultades en la elección de carrera, la autoeficacia, la identificación de los roles sexuales y la identidad con la etapa del desarrollo. Los autores han considerado la variable de autoeficacia en la toma de decisiones de carrera debido a que hay una investigación sustancial para mostrar que es un importante predictor de indecisión de carrera (Betz & Voyten, 1997).

Morgan y Ness (2003) realizaron otro estudio para analizar la taxonomía de la escala de dificultades en la elección de carrera, con una muestra de estudiantes de nacionalidad canadiense, que cursaban el primer año de su carrera y además se estudió su relación con la autoeficacia, la identificación con los roles sexuales y su identidad con la etapa del desarrollo. Los resultados afirmaron las hipótesis planteadas en el estudio ya que se ha logrado demostrar que aquellos que poseen mayores dificultades en la elección de carrera o, han cambiado alguna vez de carrera, tienen mayor indecisión. Por otro lado, se observó que aquellos que poseen menores dificultades, se corresponden a una alta autoeficacia con una identidad sexual masculina o identificación sexual andrógena.

Asimismo, la investigación de la autoeficacia en la elección de carrera tiene el potencial de contribuir a la literatura acerca de los estudiantes de diversas poblaciones (Lindley, 2006).

De esta manera, diferentes autores, resaltan la importancia de considerar el constructo de autoeficacia ya que otorga la posibilidad de que los estudiantes alcancen sus objetivos de una manera más eficaz a partir de diferentes herramientas que produzcan un aumento de sus creencias acerca de sus propias capacidades (Solberg et al., 1995; Ye, 2014).

Capítulo III

Estrategias de Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986) proponen un modelo transaccional para abordar el estrés y lo conceptualizan como el resultado de la interacción del individuo y el entorno, a partir del cual una situación es evaluada como una amenaza que desborda los recursos y pone en peligro el bienestar. En este proceso transaccional, el acontecimiento de la situación es regulado por la actividad que el organismo desarrolla, por un lado, mediante los procesos cognitivos a través de los cuales el sujeto valora y da significación a la misma y por otro, mediante las estrategias que pone en marcha para enfrentar dicha situación (Farkas, 2003; Folkman, 1984).

Estos dos procesos, por un lado la evaluación cognitiva del evento estresante y por otro, el afrontamiento, actúan como mediadores de la relación que se constituye con el estrés entre el individuo-ambiente y los resultados que se originan a corto y largo plazo (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986; Leitschuh, 1999).

En este sentido, la interpretación y la reacción de una persona ante una misma situación cambian considerablemente. Tales diferencias podrán ser comprendidas a partir de los procesos cognitivos que se encuentran involucrados en la intersección del estímulo y la reacción, como así también en los factores que impactan a tal mediación. En este proceso transaccional, lo primordial será la situación psicológica, es decir, la interacción entre el entorno y los factores del individuo. Asimismo, los procesos de evaluación cognitiva asumirán la función de ser los mediadores ante las reacciones que dependerán de la interpretación subjetiva de la persona. La evaluación cognitiva establece las consecuencias que una determinada situación producirá y determinará el tipo de estrategias de afrontamiento que utilizará la persona (Lazarus & Folkman, 1986).

En este marco, la persona efectúa una evaluación primaria que hace referencia al significado que se otorga originalmente a una situación o acontecimiento, con el fin de evaluar si dicha situación es percibida como una amenaza, pérdida o daño. Esa situación percibida como tal se denomina estresor (Lazarus & Folkman, 1986; Palmero & Martínez Sánchez, 2008).

Dicha evaluación primaria es clasificada en tres categorías diferentes; la primera se denomina irrelevante y sucede cuando el encuentro con el medio carece de importancia para el sujeto y no le preocupan las consecuencias, ni el compromiso que dicho encuentro pueda suscitar. En este proceso el sujeto no gana ni pierde nada. La segunda categoría se denomina benigna-positiva y se haya vinculada a que la persona evalúe la situación de manera positiva, a raíz de que sostiene el bienestar o porque favorece para alcanzarlo. A su vez, están caracterizadas por generar emociones que son placenteras para la persona, tales como amor, alegría, felicidad, armonía y tranquilidad. Sin embargo, las valoraciones que realiza la persona de la situación pueden ser mixtas o extremadamente complejas, siempre estarán en relación a las características del sujeto y del entorno en que dicha situación se desarrolla. Por último, la tercera categoría se define como las evaluaciones estresantes que suceden cuando el acontecimiento es vivido como una pérdida o un daño, una amenaza o un desafío para la persona. En esta línea, tanto el daño como la pérdida son considerados como tal cuando la persona ha padecido una lesión importante o una enfermedad que lo incapacite, algún daño a sí mismo o a la estima social o por el hecho de haber perdido a un otro significativo para él. Por otro lado, en cuanto a la amenaza, hace alusión a situaciones que están previstas, pero que aún no han sucedido. Y, por último, el desafío que posee una apreciación de las fuerzas que serán necesarias para ganar la confrontación, por este motivo en dicho proceso se generan emociones placenteras tales como excitación, impaciencia y

satisfacción. En cuanto a la amenaza, la persona identifica inicialmente el daño que puede generar dicho acontecimiento que estará seguido de emociones negativas, tales como ansiedad, miedo y mal humor. En este sentido, tanto la amenaza como el desafío conlleva la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento, la diferencia principal entre ambos es el tipo de significación que le brinda la persona (Lazarus & Folkman, 1986).

En este contexto, cuando la persona se siente en peligro, sea por amenaza o desafío, evalúa la forma en que procederá ante dicha situación. Esta situación es denominada por diferentes autores como evaluación secundaria (Barraza, 2007; Lazarus & Folkman, 1986). Así, la acción que suceda a partir de dicha evaluación será particular de cada confrontación estresante, debido a que los resultados alcanzados dependerán de la acción que se realice, de que realmente pueda hacerse algo y de todo lo que esto implica. De esta manera, la evaluación secundaria requiere de un reconocimiento de los recursos disponibles que pueden ser utilizados ante dicha situación y esencialmente, es un proceso complejo donde la persona evalúa sus opciones de afrontamiento, que le brindarán seguridad de su capacidad para emplear las estrategias necesarias de una manera eficaz (Barraza, 2007; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1986).

Dentro de este contexto, los autores plantean que las creencias impactan en las consecuencias emocionales del estrés, esto ocurre a partir de que influyen en la evaluación cognitiva que la persona realiza de la situación (Aguilar, 2005; Lazarus & Folkman, 1986). En esta línea, Bandura (1977) resalta la diferenciación entre las expectativas de resultado, que se refieren a la creencia que tiene la persona acerca de que una acción implicará determinados resultados y la expectativa de eficacia que el autor la describe como la convicción de la persona de realizar una determinada conducta que será exitosa con el fin de lograr sus objetivos. Asimismo, la evaluación de las

estrategias de afrontamiento implica que la persona conozca las consecuencias que tendrá la utilización de determinadas estrategias en relación a las demandas externas y/o internas que pueden ocurrir de manera simultánea. Así, ante la situación, se subrayan las características del encuentro estresante, del tipo de estrés percibido, de la posibilidad de ejercer control de la situación y de los diferentes niveles de autoeficacia que aparecen en este momento (Carver & Scheier, 1994; Terry, 1994). En esta línea, la literatura pone de manifiesto que existen diferentes niveles de estrés percibido, esto se debe a que la percepción de la persona en relación a la situación estresante, es más relevante que las características objetivas del mismo. Sin embargo, en diferentes estudios sobre el estrés y el afrontamiento se observa que se han considerado listas objetivas sobre eventos negativos de la vida (Holahan & Moos, 1985; Stone & Neale, 1984).

Lazarus y Folkman (1986) plantean dos clases diferentes de aproximación cognitiva a un evento. Por un lado, aquella que se vincula con la percepción que tiene la persona en relación a si un evento es considerado estresante o perjudicial para el bienestar. En esta línea, cuanto más estresante es percibida la situación, más perjudicial será para la salud general de la persona (Terry, 1994). Por otro lado, otro tipo de aproximación cognitiva es la percepción en cuanto a las posibilidades de acción que se presenten frente al acontecimiento. Esto se encontrará mediado por las expectativas de resultado y de autoeficacia que tenga la persona (Lazarus & Folkman, 1986).

En este sentido, los autores señalan que tanto las evaluaciones primarias como las secundarias interactúan entre sí estableciendo el nivel de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional. Asimismo, si la persona se siente impotente ante la demanda de la situación, puede desbordarlo y generar un alto nivel de estrés (Lazarus & Folkman, 1986; Poch & Caparrós, 2000). En esta línea, diferentes autores explican que la percepción de estrés que tenga la persona se encontrará mediada por aspectos como la

capacidad de control percibido de la situación, como también su nivel de predictibilidad (Macías Pichardo, 2007; Miller, 1979).

A raíz de dicha evaluación secundaria, la persona toma conciencia de las divergencias existentes entre sus estrategias, habilidades y capacidades personales de afrontamiento y las estrategias, habilidades y capacidades que demanda la situación (Karademas & Kalatzi-Azizi, 2004). La puesta en marcha del afrontamiento dependerá de diferentes factores, como la capacidad que posee el individuo para resolver problemas, de sus creencias, de sus habilidades sociales y del apoyo que reciba, entre otros (Aguilar, 2005; Lazarus & Folkman, 1986).

En este sentido, el afrontamiento se describe como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza la persona, cuando se encuentra ante una situación que es valorada como estresante, que excede y desborda sus recursos (Barrón, Montoya Castilla, Casullo & Verdú, 2002; Lazarus & Folkman, 1986). De esta manera, el afrontamiento es comprendido como un proceso dinámico debido a que implica la evaluación y reevaluación constante de los acontecimientos demandantes. La reevaluación involucra un cambio que se origina en la evaluación inicial debido a una nueva información recibida por el contexto. Según la información recibida, la tensión podrá incrementarse o eliminarse. Es decir, es una nueva evaluación de una situación que sigue de otra anterior y que puede ser capaz de modificarla (Lazarus & Folkman, 1986; Lewis & Frydenberg, 2004). De esta forma, cada situación estresante por momentos se dirige a una acción de afrontamiento, que a su vez ejercerá un cambio en la realidad, sea o no adaptativa, e impactará sobre la persona forjándose una nueva experiencia que podrá ser desafiante, estresante o demandante. En esta línea, el afrontamiento adaptativo será eficaz cuando se encuentra dirigido a disminuir el nivel de demanda o del estrés (Fierro, 1997).

En esta línea, el afrontamiento como proceso tiene tres aspectos principales. Por un lado, las valoraciones y observaciones que realiza la persona, es decir lo que realmente piensa o hace, en oposición con lo que éste podrá hacer en determinadas situaciones. En un segundo momento, lo que la persona piensa o hace realmente, se analiza dentro de un marco específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento siempre se encuentran dirigidos a situaciones específicas. De esta manera, para comprender el afrontamiento y evaluarlo será necesario descubrir que es lo que la persona está afrontando (Lazarus & Folkman, 1986). Es por ello que, cuanto más comprensible sea el contexto, más fácil será relacionar un determinado pensamiento o acto de afrontamiento a una demanda del ambiente. Y, por último, el hecho de entender al afrontamiento como proceso, implica una modificación en los pensamientos y en la acción a partir de que se va desarrollando la interacción. Por lo tanto, el afrontamiento es un proceso que se encuentra en constante cambio, en donde la persona deberá, en determinadas situaciones, contar principalmente con estrategias defensivas y en otras con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo esto ocurre a medida que se va modificando su relación con el ambiente (Lazarus & Folkman, 1986; Folkman et al., 1986).

De todas maneras, existen diferentes posiciones teóricas en relación a los aspectos que influyen de manera directa en el afrontamiento. Por un lado, se encuentran las características internas o personales de la persona que marcará una diferencia en la manera que se actuará en determinada situación estresante según; la edad, el sexo, los factores genéticos, las características de personalidad, el temperamento, el tipo de inteligencia, las habilidades y la salud física (Aspinwall & Taylor, 1992; Rutter, 1987). Por otro lado, lo relacionado con los aspectos externos de la persona como por ejemplo, el entorno y el apoyo social (Compas, Slavin, Wagner & Vannatta, 1986; DuBois, Felner, Meares & Krier, 1994; Lazarus, 1993; Valentiner, Holahan & Moos, 1994).

En este contexto e independientemente del origen, cualquier cambio que suceda entre la persona y el medio conllevará a una reevaluación acerca de qué lo que está sucediendo, de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto. El proceso de reevaluación, a su vez, influye en la actividad de afrontamiento posterior. De esta manera, el proceso de afrontamiento estará constantemente afectado por las reevaluaciones cognitivas que difieren de la evaluación en el hecho de que la siguen y la modifican (Fierro, 1997; Lazarus, 1993; Lazarus & Folkman, 1986).

Existen dos características de la persona que determinan la evaluación; los compromisos y las creencias. Ambas variables se verán afectadas en la evaluación ya que establecerán por un lado, aquello que será fundamental para conservar el bienestar, y por otro, cuál será la forma en que la persona interpreta la situación para poner en marcha sus estrategias de afrontamiento y sus emociones, y, por último, de qué manera o con qué criterio la persona evaluará los resultados obtenidos. Las mismas son variables interdependientes del individuo con el entorno (Lazarus & Folkman, 1986).

Asimismo, el afrontamiento estará en relación a las estrategias que la persona podrá utilizar para alcanzar los objetivos propuestos (Lazarus & Folkman, 1986; Quiroz, Valero & Trujano, 2010). El afrontamiento es una variedad particularmente desarrollada de la conducta, donde se destaca la función adaptativa de todo comportamiento (Fierro, 1997). En este sentido, existen diferentes estrategias de afrontamiento. El afrontamiento centrado en el problema conlleva modificar la situación, puede ser modificando la manera en que la persona interactúa con dicha situación o bien cambiando algo del entorno. De esta manera, este tipo de afrontamiento circunscribe las acciones directas para operar sobre el estresor. Por otro lado, el afrontamiento centrado en la emoción consiste en el esfuerzo realizado por la persona para operar los efectos negativos del estrés en su estado emocional. Este tipo de afrontamiento es más habitual cuando las

personas piensan que carecen de control para afrontar la situación estresante (Gonzalez Vigil, 2008; Lazarus & Folkman, 1986). Por último, se encuentran el afrontamiento de evitación, de respuestas de huida o de abandono del control, que conllevan a reducir las acciones dirigidas a enfrentar la situación conflictiva, mediante la utilización de estrategias cognitivas, emocionales o de conducta orientadas a cualquier aspecto distinto del problema en cuestión (Campos, Delgado & Jiménez, 2012).

La literatura evidencia una gran cantidad de formas de afrontamiento dirigidas a la emoción. Ciertas formas cognitivas de afrontamiento orientadas a la emoción, cambian la manera de experimentar la situación sin modificarla objetivamente. Estas estrategias equivalen a la reevaluación (Lazarus & Folkman, 1986).

Si bien los procesos centrados en la emoción logran modificar el significado de un acontecimiento estresante sin desfigurar la realidad, debe considerarse la autodecepción como fenómeno presente en esta variedad de afrontamiento. Este afrontamiento cumple la función de preservar el optimismo y la esperanza con el fin de no reconocer tanto el hecho como su implicancia, con la finalidad de no admitir lo peor, o para restarle importancia a lo ocurrido. Así, estos procesos conllevan a una desfiguración de la realidad o a una autodecepción (Lazarus & Folkman, 1986).

De esta manera, el afrontamiento cumple la función de actuar como mediador entre los acontecimientos estresantes y los recursos individuales y sociales de los que disponen las personas para enfrentarse a los resultados que surgen en dicha situación (Bermúdez, Teva & Buela-Casal, 2009; Gómez-Fraguela, Luengo, Romero, Villar & Sobral, 2006). El afrontamiento deberá estar en equilibrio con las estrategias para la adquisición de los objetivos propuestos (Quiroz et al., 2010).

3.1. Estrategias de afrontamiento y adolescencia

En el último tiempo ha crecido el interés por la relación entre el afrontamiento y las situaciones estresantes durante el periodo de la adolescencia (Seiffge-Krenke, 2011; Windle & Windle, 1996). Es durante esta etapa, donde transcurren cambios sustanciales de la personalidad, donde se consolida la identidad y donde se realiza la elaboración de un proyecto de futuro (Casullo & Fernández Liporace, 2001).

En este contexto, diferentes autores resaltan que los estilos de afrontamiento dentro de esta etapa serán de vital importancia debido a que se consolida el grupo de pertenencia y se requiere de la autoafirmación para el adolescente, que será el desencadenante de las diferentes habilidades de afrontamiento y la solución exitosa para resolver los conflictos que van apareciendo (Bermúdez et al., 2009; Gómez-Fraguela et al., 2006).

En este sentido, uno de los recursos de mayor importancia con los que deberán contar los adolescentes es otorgar una significación positiva y subjetiva al estrés y poseer un afrontamiento activo para hacer frente a los acontecimientos estresantes (Páramo, 2011). Asimismo, será relevante evaluar cómo el adolescente afronta las diferentes situaciones dentro de contextos diversos para efectuar intervenciones concretas (Rial Boubeta, De la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace, 2011).

De esta manera, una transición exitosa a la vida adulta requiere de la capacidad de la persona para adaptarse a los cambios y a los acontecimientos estresantes (Seiffge-Krenke et al., 2010). Asimismo, los acontecimientos vitales estresantes que experimentan los adolescentes son uno de los factores de riesgo que ha dado lugar a numerosas investigaciones que ponen en evidencia una estrecha relación entre las situaciones estresantes, la presencia de problemas emocionales y las conductas en esta etapa del desarrollo (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon, & Halpert, 2003;

Kim, Conger, Elder & Lorenz, 2003). Las estrategias de afrontamiento pertenecen a aquellas herramientas con las que cuenta la persona, que se pondrán en funcionamiento ante situaciones riesgosas y que tendrán el objetivo de colaborar al bienestar psicológico y a la salud psíquica (Casullo & Fernández Liporace, 2001). En esta línea, la literatura pone en evidencia que la salud y el bienestar psicológico estarán determinados por la manera en que la persona afronte las situaciones estresantes (Folkman, Lazarus, Pimley & Novacek, 1987).

En la adolescencia los jóvenes se encuentran con una vasta cantidad de demandas a nivel cognitivo y emocional, por tal motivo, será necesario que logren aprender y desarrollar habilidades cognitivas, motivacionales y emocionales (Pintrich, 1999). En este contexto, diferentes autores resaltan la importancia de comprender que en el periodo de la adolescencia aumentan las estrategias cognitivas de afrontamiento (Fields & Prinz, 1997) y, a su vez, es en este momento donde aparecen y se desarrollan gran parte de ellas (Patterson & McCubbin, 1987) y con las cuáles contarán para enfrentarse en las diferentes situaciones de la vida adulta (Cornejo & Lucero, 2006). Al mismo tiempo, sucede un incremento en la especificidad de las respuestas de afrontamiento en relación a cada estresor en particular (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999). Los adolescentes se encuentran en una etapa del desarrollo particular que es considerada como un tiempo de estrés, al mismo tiempo que es un momento de aprendizaje en el cual el adolescente es más vulnerable a las situaciones estresantes (Schinke, Schilling & Snow, 1987).

En esta misma línea, diferentes estudios consideran a las estrategias de afrontamiento como un recurso que cumple la función de actuar como una barrera protectora para impedir que los acontecimientos estresantes impacten negativamente en el adolescente (Contini, Coronel, Levin & Estevez, 2003; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín &

Estévez, 2005). Es por este motivo que son consideradas fundamentales en la salud mental de las personas en general (Castaño & León Del Barco, 2010). El impacto que desencadena el comportamiento del adolescente tanto a nivel individual como social, conlleva al interés por investigar qué les preocupa a los adolescentes y cuáles son las problemáticas que los rodean, a su vez, si los mecanismos que ponen en marcha involucran una respuesta adaptativa o disfuncional (Cornejo & Lucero, 2006). Es por ello que el estudio del proceso de afrontamiento en los adolescentes se presenta como un área de sumo interés para la investigación (González & Hernández, 2008).

En este sentido, algunos adolescentes utilizan estrategias de afrontamiento apropiadas, como las que colaboran con la resolución de problemas y otros utilizan aquellas estrategias como la evitación o la huida, cuando la demanda excede los recursos de la persona. En este punto, aquellas demandas que no son resueltas aumentan y se acumulan con el tiempo generando una sensación de malestar (Bórquez, 2004).

De esta manera, la utilización de estrategias apropiadas en el periodo de la adolescencia será un predictor de resultados positivos en la vida adulta (Ireland, Boustead & Ireland, 2005; Seiffge-Krenke, 2011). Así, las situaciones pueden ser afrontadas de diferentes maneras (Cornejo & Lucero, 2006) a través de un afrontamiento funcional que se relaciona con una forma activa de resolver el problema, mediante acciones concretas y poder reflexionar acerca de las posibles soluciones, es decir utilizar un afrontamiento orientado a la aproximación (Seiffge-Krenke, 1995). Es por ello, que la literatura evidencia que estarán vinculadas con estados emocionales positivos y con un mayor bienestar psicológico (Contreras, Esguerra, Espinosa & Gómez, 2007; Khechane & Mwaba, 2004). Por otro lado, un afrontamiento disfuncional estará relacionado con la negación o el descreimiento de la situación estresante, evitando encontrar una solución desencadenando la huida. Este afrontamiento es

denominado de evitación (Seiffge-Krenke, 1995). Es por este motivo que son considerados poco adaptativos, desencadenando estados afectivos negativos, como depresión y/o ansiedad, debido a que la persona percibe que ha perdido el control sobre la situación (Arraras, Wright, Jusue, Tejedor & Calvo, 2002; Bhar, Brown & Beck, 2008; Lazarus & Folkman, 1986). En este contexto, a pesar de que el afrontamiento de evitación ha sido vinculado con la aparición de problemas durante el periodo de la adolescencia, diferentes estudios han evidenciado que dicho afrontamiento, en numerosos casos, cumple una función adaptativa ante la presencia de severos factores estresantes o percibidos por la persona como desbordantes (Brodzinsky, Elias, Steiger, Simon, Gill & Hitt, 1992).

Sin embargo, diferentes autores manifiestan que las estrategias centradas en el problema se encuentran asociadas a un funcionamiento más eficaz, mientras que las centradas en la emoción y las de evitación, se relacionan a problemas emocionales y comportamentales (Acton, 2003; Compas, 1987; Frydenberg & Lewis, 1993; Halama & Bakosova, 2009; Morales, Fernández, Infante, Trianes, & Cerezo, 2009). Al mismo tiempo, algunos autores concuerdan que el estilo de afrontamiento más utilizado en los adolescentes es el afrontamiento centrado en la emoción (Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008; Hunter & Boyle, 2004; Washburn, 2000).

Por otro lado, diferentes investigaciones resaltan que el afrontamiento dirigido a la resolución de problemas es considerado adaptativo y se encuentra vinculado a un mejor bienestar físico (Aldwin & Revenson, 1987; Brissette, Scheier & Carver, 2002). Asimismo, la posibilidad de reestructurar cognitivamente los acontecimientos estresantes de forma positiva, otorgará al adolescente respuestas más exitosas para afrontar el acontecimiento estresante (Herman-Stabl, Stemmler & Petersen, 1995). Al contrario, aquellas estrategias vinculadas con la emoción o con la huida, tienden a estar asociadas

a sensaciones de malestar y son consideradas desadaptativas (Scheier & Carver, 1993; Unger, Kipke, Simon, Johnson, Montgomery & Iverson, 1998) y tendrán un mayor riesgo psicopatológico (Sawyer, Pfeiffer & Spence, 2009).

En esta línea, será fundamental llevar a cabo investigaciones centradas en el afrontamiento adaptativo, enfatizando sobre cómo los cambios del desarrollo del adolescente intervienen e interactúan con las estrategias de afrontamiento elegidas (González & Hernández, 2008).

De todas formas, cada vez son más los estudios que evidencian que todas las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas dependiendo de la fuente de estrés (Grant, Compas, Thurm, McMahon, Gipson, Campbell, & Westerholm 2006; Seiffge-Krenke, 2011).

Asimismo, las diferentes investigaciones ponen en evidencia la confusión y contradicción con respecto a la relación entre los estresores, el bienestar y los estilos de afrontamiento. Los estudios aún son insuficientes para poder diferenciar los efectos entre los estresores y el afrontamiento de evitación que utilizan los adolescentes (Brodzinsky, 1992; Grant et al., 2006).

En este marco, la literatura pone de manifiesto que no existe un acuerdo en cuanto a los estilos de afrontamiento predominantes a lo largo de la adolescencia (Mullis & Chapman, 2000). En general, la mayoría de las investigaciones concuerdan que a mayor edad prevalece el afrontamiento centrado en el problema (Barrón et al., 2002; Groux, Thomas & Shoffner, 1992). Sin embargo, otros estudios manifiestan lo contrario y explican que a través de la edad los adolescentes suelen utilizar con menor frecuencia el estilo centrado en el problema y con mayor frecuencia el estilo centrado en la emoción (Compas, Orosan & Grant, 1993) o el afrontamiento evitativo (Brodzinsky et al., 1992; Kirchner, Forns, Amador & Muñoz, 2010). A su vez, diferentes estudios evidencian que

las estrategias de afrontamiento en relación a la edad de la persona y su nivel educativo impactan directamente en la elección de la utilización de las estrategias según la situación (Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra & Iglesia, 2009). Por último, otros estudios no encuentran diferencias en los estilos de afrontamiento según la edad (Stark, Spirito, Williams & Guevremont, 1989).

Por otro lado, se han realizado diferentes investigaciones que plantean la existencia de diferencias en el afrontamiento según género (Endler & Parker, 1994; Frydenberg & Lewis, 1999; Patterson & McCubbin, 1987; Phelps & Jarvis, 1994). Sin embargo, la evidencia no es del todo concluyente (McLafferty, Mallet & McCauley, 2012; Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999). Varios estudios señalaron que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres (Correché, Florentino & Fantín, 2005; De la Fuente, Zapata, Putwain, González-Torres, & Artuch, 2013; Wolters, Shirley & Pintrich, 1996). En algunos casos, las investigaciones evidenciaron que el afrontamiento de evitación se utiliza con más frecuencia en varones (Stark et al., 1989) a la par que otros estudios revelaron que son las mujeres quienes tienen mayor utilización de este estilo de afrontamiento (Hampel & Petermann, 2006; Zanini, Forns & Kirchner, 2003). En otros estudios se encontró que las mujeres adolescentes evidenciaban niveles más altos de estrés y ansiedad que los hombres (Hampel & Petermann, 2006). A su vez, los resultados de una investigación evidenciaron que las mujeres adolescentes se inclinaban más a la búsqueda del apoyo social, a preocuparse por el problema, a sentirse culpables por lo sucedido o a evitarlo, por otro lado, los varones se inclinaban más por ignorar la situación o buscar distracciones físicas (Casullo & Fernández Liporace, 2001).

Asimismo, Govaerts y Grégoire (2004) encontraron en una muestra de adolescentes de nacionalidad belga, que las mujeres otorgaban una mayor importancia a las

situaciones estresantes y creían que tenían menos recursos para afrontarlas, en comparación con los varones.

Por otro lado, en los últimos años se han realizado diversos estudios acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre los problemas académicos y cuál es la forma en que suelen afrontar dichas situaciones. Diferentes resultados ponen en evidencia las dificultades académicas en relación al apoyo social de los docentes y el rendimiento curricular (Fernández Liporace et al., 2009; Fernández Liporace, Ongarato, Carreras, Lupano & Quesada, 2008), en las características sociodemográficas y en la región geográfica de pertenencia (Casullo & Fernández Liporace, 2001).

En esta línea, estudios previos realizados en otros países identificaron las estrategias de afrontamiento más frecuentes frente a situaciones de exigencias académicas, siendo aquellas las centradas en la resolución del problema y la evasión frente a las demandas (Palacio Sañudo, Caballero Domínguez, González Gutiérrez, Gravini Gómez, & Contreras Santos, 2012; Suldo, Shaunessy, Michalowski & Shaffer, 2008). Asimismo, Martínez y Pinto (2005) argumentan que el afrontamiento centrado en la resolución de problemas se encuentra relacionado con jóvenes que son más activos y que tienen facilidades para la comunicación, que logran modificar el contexto a partir de la búsqueda incesante de nueva información, a su vez que vinculan sus propias herramientas para alcanzar sus objetivos de manera exitosa. Del mismo modo, se han llevado a cabo investigaciones que relacionan las estrategias de afrontamiento del estrés con la función de la autorregulación dentro del contexto escolar, evidenciando la importancia del uso de estrategias autoregulatorias que permitan un afrontamiento adaptativo (González & Hernández, 2008). Por otro lado, Gonzalez Vigil (2008) realizó un estudio comparativo entre adolescentes de nacionalidad peruana y adolescentes suecos sobre la percepción de estrés en estudiantes, encontrando que ambos coinciden

en las situaciones académicas consideradas estresantes pero se diferencian en la forma de establecer el estrés, en algunos efectos negativos específicos y en los tipos de afrontamiento utilizados.

En otro estudio longitudinal se analizó la relación entre los acontecimientos vitales estresantes y los problemas emocionales y comportamentales, considerando al afrontamiento como un efecto moderador. Las estrategias de afrontamiento vinculadas con la búsqueda de ayuda y resolución de problemas aumentaron con el tiempo, mientras que las estrategias vinculadas a la evitación fueron disminuyendo (Campos et al., 2012).

Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough (2010) realizaron una investigación para explorar el efecto mediador de las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en adolescentes de nacionalidad australiana. Los resultados evidenciaron de cómo las estrategias de afrontamiento utilizadas en la adolescencia pueden producir patrones adaptativos de afrontamiento para la edad adulta.

Las diferentes investigaciones hasta aquí mencionadas ponen en evidencia que el estrés debe comprenderse en relación a las interpretaciones que realiza la persona, las respuestas al estrés no dependen íntegramente de lo que realmente ocurre, sino de cómo la persona percibe las situaciones estresantes (Lazarus & Folkman, 1986; Richardson & Poole, 2001). En este sentido, la literatura evidencia que los jóvenes se encuentran continuamente ante situaciones estresantes, propias de dicho periodo evolutivo, en las cuales deberán poner en marcha diferentes formas de afrontamiento (Correché et al., 2005; Françoise, Espinosa & Esguerra, 2009; Mikkelsen Ramella, 2011).

3.2. Estrategias de afrontamiento y elección de carrera en la adolescencia

La adolescencia es una etapa dónde sobrevienen numerosas tareas que podrían convertirse en fuentes de estrés, tales como la incertidumbre respecto al futuro y la

decisión vocacional (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdéz, 2003). Es por ello, que si la evaluación de la situación de elección de carrera es vivida por el adolescente como una amenaza, podría desencadenar síntomas de estrés (Cortada de Kohan, 2004; Morgan & Ness, 2003). Una vez que se ha evaluado la situación como estresante, será importante identificar con qué recursos cuentan y de qué estrategias disponen para afrontar de manera exitosa esa situación de elección (Barraza, 2007). Estos recursos que pondrán en juego los adolescentes, se denominan estrategias de afrontamiento y se refieren a las acciones en respuesta a los acontecimientos problemáticos. Las mismas se refieren a pensamientos, acciones y sentimientos que, frente a las situaciones problemáticas la persona utiliza con la finalidad de disminuir las tensiones y resolver los problemas (Fernández Liporace et al., 2009). A su vez, poseen la función de ser factores protectores de la salud, actuando como una barrera protectora favoreciendo el bienestar psicológico y a la salud psíquica (Casullo & Fernández Liporace, 2001; Figueroa et al., 2005). En este sentido, para entender el afrontamiento y poder llevar a cabo una evaluación, será fundamental conocer lo que la persona está afrontando, se trata de un proceso contextualizado (Lazarus & Folkman, 1986) en el cuál las acciones que realizará el adolescente para afrontar el problema impactarán en la valoración del mismo y por consiguiente en el modo de afrontamiento que pondrá en marcha (Stone, Greenberg, Kennedy-Moore & Newman, 1991).

De esta manera, las estrategias de afrontamiento utilizadas van a depender, en gran parte, de la percepción de la situación que realiza el adolescente, por un lado, pero además dependerá de la evaluación de los propios recursos disponibles (Gonzalez Vigil, 2008; Miller, 1979; Seiffge-Krenke et al., 2010). En este sentido, la persona entiende las discrepancias existentes entre sus estrategias, habilidades y capacidades personales de

afrontamiento y las estrategias, habilidades y capacidades que requiere la situación (Lazarus & Folkman, 1986).

La literatura evidencia que será importante identificar las estrategias de afrontamiento en los adolescentes, debido a que durante esta etapa del ciclo vital, los mismos desarrollan competencias psicosociales que serán fundamentales tanto para el presente como para el futuro de la persona (Contini de González, Cohen Imach, Figueroa & Coronel de Pace, 2006; Frydenberg & Lewis, 1997).

Siguiendo esta línea, el adolescente frente a la situación de elección vocacional, deberá tomar una decisión de suma importancia para su futuro (Álvarez González, 2008) y recurrirá a distintas estrategias de afrontamiento (Sansinenea et al., 2010). De esta manera, una decisión ideal será aquella en que la persona es consciente de que existe la situación de elección, que la afronta y toma una decisión que es compatible con sus recursos y sus objetivos personales. Cualquier desvío de aquello que es ideal para el sujeto puede ser vivido como una dificultad potencial que puede afectar a la persona (Gati et al., 1996).

Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen y Wilson (1989) indican que las actuales demandas sociales producen que los adolescentes puedan encontrarse ante situaciones problemáticas dependiendo del tipo de estrategia que cada uno utilice para enfrentarlas. No siempre las estrategias conllevan al éxito, lo que implica que pueden producirse síntomas o enfermedades psicológicas o somáticas, entre otras.

En este contexto, se puede comprender que las estrategias de afrontamiento están insertas en el conjunto de herramientas o factores protectores que se ponen en marcha ante situaciones de riesgo y son capaces de favorecer al bienestar psicológico o a la salud psíquica de las personas. Estas estrategias pueden ejercer una consecuencia directa sobre algunos comportamientos (Hampel & Petermann, 2006) o pueden tener una

influencia moderadora (Folkman et al., 1986) entre los comportamientos concretos y ambientes riesgosos (Casullo & Fernández Liporace, 2001; Felix-Ortiz & Newcomb, 1992; Jessor, 1991; Pellegrini, 1990; Rutter, 1987). De este modo, las diferentes conductas de riesgo que experimentan los adolescentes responden a la imposibilidad para afrontar las demandas y las preocupaciones por las que atraviesan (González & Hernández, 2008).

En este marco, la importancia de centrarse en una posición salugénica será fundamental para detectar cuáles son aquellos factores protectores que tienen la función de moderar el impacto que conlleva la situación estresante (Contini et al., 2003). Es por ello, que el estudio de las estrategias de afrontamiento será de vital importancia debido a que la posibilidad de identificar la forma de responder ante los diferentes acontecimientos estresantes brindará la oportunidad de entender cómo pueden atenuarse los efectos negativos de dichas situaciones (Leibovich de Figueroa, Schmidt & Marro, 2002).

Actualmente los jóvenes se encuentran en la encrucijada de elegir una profesión para su futuro que sea redituable económicamente, así se ha convertido en una fuente de estrés (Uribe & Ríos, 2001). Los adolescentes manifiestan estar muy preocupados por su futuro y revelan una elevada urgencia para hacerle frente a esta situación (Seiffge-Krenke et al., 2010).

En concordancia con esto, se ha encontrado un estudio en el cual se enfatizó el análisis de las estrategias de afrontamiento frente a la situación de decisión vocacional. Dicha investigación se realizó con estudiantes europeos acerca de la percepción del estrés y su relación con el futuro. Como resultado, se evidenció que prevalecen las estrategias de afrontamiento activo buscando las soluciones al problema (Seiffge-Krenke et al., 2010).

Asimismo, se ha llevado a cabo un estudio dónde se analizó el pasaje de la escuela media a la universidad. Los resultados evidenciaron que al principio los estudiantes utilizaban con mayor frecuencia el afrontamiento centrado en la emoción junto con el apoyo social y a medida que pasaba el tiempo y el adolescente percibía al contexto universitario como formando parte de su cotidianidad, se producía una disminución en la utilización de estos tipos de afrontamiento (Moos, 1995).

En esta misma línea, se señalan que las preocupaciones principales de los jóvenes están relacionadas con el comienzo de la universidad, acompañado de sentimientos de soledad, miedo y ansiedad (Cornejo & Lucero, 2006). A su vez, diferentes autores coinciden que la mayor preocupación de los jóvenes se encuentra en relación a su futuro y a sí mismo (Cassaretto et al., 2003).

Desde un marco centrado en el bienestar y en aquellos aspectos saludables del adolescente (Casullo & Castro Solano, 2000; Contini et al., 2003) se puede concluir acerca de la importancia de conocer los modos de afrontamiento del adolescente predominantes frente a la situación de elección de carrera (Cornejo & Lucero, 2006).

SEGUNDA PARTE: Sección Empírica

Capítulo IV

Investigación Empírica

4.1. Introducción

La elección de carrera es uno de los momentos más importantes en la vida de una persona debido a que tiene que decidir el rumbo que tomará su vida (Creed et al., 2007; Hartung et al., 2005, Müller, 2001). Dicha decisión se elabora y se construye en los jóvenes estudiantes durante el periodo de la adolescencia, la cual es una etapa de vital importancia, donde la elección vocacional será uno de los retos fundamentales que los adolescentes deberán afrontar y resolver (Casullo & Fernández Liporace, 2001; Chartrand et al., 1993; Gati et al., 1996; Obiols & Obiols, 2000; Osipow et al., 1976).

Para algunos adolescentes no resulta fácil decidirse por una carrera, y es por ello que diferentes investigaciones manifiestan que existe una proporción de jóvenes que tienen una dificultad muy alta para elegir su vocación (Bullock et al., 2014, Sansinenea et al., 2010). Germeijs y De Boeck (2002) expresan que las dificultades que aparecen durante el proceso de toma de decisión de carrera desalientan a las personas. Dicha dificultad, tiene impacto en la mayoría de los jóvenes porque lo experimentan como un momento amenazante, donde se producen diversos síntomas tales como estrés, angustia, y tensión, lo que conlleva a que no puedan pensar con claridad acerca de una elección de carrera (Cortada de Kohan, 2004; Sansinenea et al., 2010; Seiffge-Krenke et al., 2010).

La indecisión de carrera, vinculada a las dificultades, se ha convertido en uno de los constructos más estudiados en el campo de la psicología (Campbell & Cellini, 1981; Gati et al., 1996; Jepsen & Dilley, 1974; Leong & Chervinko, 1996; Lewko, 1994; Osipow, 1999; Santos, 2001; Utz, 1983) y por este motivo, los profesionales de orientación vocacional poseen gran interés en ayudar a las personas indecisas acerca de

sus opciones de carrera. Es en este sentido que las intervenciones colaboran con las personas para que logren tomar mejores decisiones (Osipow, 1999).

Las dificultades que aparecen durante el proceso de elección de una carrera, ponen en marcha diferentes estrategias para afrontar estas situaciones (Sansinenea et al., 2010). El afrontamiento hace referencia a los esfuerzos cognitivos y conductuales que adopta la persona para hacer frente a las situaciones estresantes que exceden los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1986). Asimismo, la autoeficacia influye en el monto de esfuerzo que realizará la persona y en el mantenimiento de las estrategias de afrontamiento para el logro de sus objetivos (Brenlla, Aranguren Rossaro & Vázquez, 2010). En esta línea, el constructo de autoeficacia será fundamental porque funciona como regulador para que el estudiante pueda elegir y sostener una decisión acorde (Martin & Tejedor, 2004). Por lo tanto, un alto nivel de autoeficacia percibida aumentará la adquisición de objetivos y reducirá el estrés (Bandura, 1977).

En este marco, a partir de un modelo transaccional y cognitivo del afrontamiento al estrés se pretende comprender la problemática de la decisión vocacional que atraviesa el adolescente. En esta línea, son escasas las investigaciones que profundizaron las interrelaciones entre los diferentes aspectos o variables y, por lo tanto, esta tesis postula la importancia de conocer cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional.

4.2. Objetivos e Hipótesis:

En virtud de los antecedentes expuestos, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

4.2.1. Objetivo General:

Conocer cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional.

4.2.2. Objetivos Específicos:

1. Adaptar a la población de estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires un instrumento que mide Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera.

2. Adaptar a la población de estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires un instrumento que mide Autoeficacia Vocacional.

3. Describir cuáles son las dificultades que predominan frente a la elección de carrera en estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

4. Analizar si existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes jóvenes con distintos niveles de dificultades frente a la elección de la carrera, considerando diferentes niveles de autoeficacia percibida.

5. Analizar el ajuste de un modelo de ecuaciones estructurales que permita identificar las relaciones entre las distintas variables consideradas en el afrontamiento de la situación de elección de carrera.

La revisión de los antecedentes teóricos y empíricos ha llevado a la formulación de las siguientes hipótesis:

4.2.3. Hipótesis:

- Los objetivos 1 y 2 de esta investigación no tienen hipótesis ya que se tratan de objetivos que implican la validación de dos instrumentos psicométricos.
- Hipótesis 1 - objetivo 3: Las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en los adolescentes frente a la elección de la carrera son la falta de motivación e indecisión general.
- Hipótesis 2 - objetivo 4: Existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes con diferentes niveles de dificultades frente a la elección de carrera con un efecto moderador de la autoeficacia vocacional:
 - 4-a) Los adolescentes que perciben mayor cantidad de dificultades y tienen autoeficacia baja, presentarán mayor uso de estrategias de afrontamiento disfuncionales comparados con los adolescentes con mayores dificultades pero autoeficacia alta.
 - 4-b) Los adolescentes con mayor cantidad de dificultades pero con autoeficacia alta, presentarán un mayor uso de estrategias funcionales comparados con los adolescentes con mayores dificultades pero autoeficacia baja.
- Hipótesis 3 - objetivo 5: La autoeficacia vocacional tendrá un efecto de las estrategias de afrontamiento mediado por las dificultades en la elección de carrera.

Estudio 1

El Estudio 1 abarca el primer objetivo, en el mismo se adaptó a la población de estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires un instrumento que mide Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera.

4.3.1. Participantes y muestra

Se seleccionó una muestra no probabilística de sujetos voluntarios en la que participaron 748 jóvenes adolescentes que tenían en promedio 18.73 años (DS= 3.65). El criterio para ser incluidos en la muestra era que fueran adolescentes que se encontraban terminando el colegio secundario, y que se contactaban para participar del taller de orientación vocacional de la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE).

En cuanto al sexo, el 28.78% (n = 215) eran hombres; y el 71.22 % (n = 533) eran mujeres. El 34% (n=254) residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 46% (n= 344) residía en Gran Buenos Aires (25% Zona Sur, 13% Zona Norte y el 8% restante en Zona Oeste) y el 20% (n= 150) restantes corresponden al interior de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto al tipo de escuela, el 79% (n=591) asistían a un colegio secundario estatal y el 21% (n=157) restante asistían a un colegio secundario privado.

4.3.2. Materiales

Se utilizó la *Escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera - DTDC-* (Gati et al., 1996; Gati & Saka, 2001). La escala brinda una clasificación de las dificultades y evalúa las áreas y factores que interfieren de manera significativa en los procesos de decisión académico-profesional (Gati et al., 1996; Lozano, 2007). La misma es una escala tipo Likert de 34 ítems que permite obtener información acerca de las dificultades que surgen en la toma de decisiones de carrera. La prueba se divide en

10 sub-dimensiones y una escala total con un intervalo de respuesta de 1 a 7, en donde 1 significa que la persona no se identifica con la situación descrita en el ítem *no tiene dificultades* y 7 que se identifica completamente *tiene muchas dificultades*. Las 10 sub-dimensiones corresponden a; falta de motivación, indecisión general, creencias disfuncionales, falta de información sobre el proceso de toma de decisión, falta de información sobre uno mismo, falta de información adicional, falta de información académico-profesional, información poco fiable, conflictos internos y conflictos externos (ver anexo 1). La confiabilidad como consistencia interna de esta escala, para las diez subdimensiones obtuvo un valor de .77 (Gati et al., 1996).

4.3.3. Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los datos fueron recopilados desde febrero de 2014 hasta abril de 2015, dentro del marco de una actividad de extensión universitaria denominada Taller de Orientación Vocacional, que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual brinda un servicio gratuito y abierto a la comunidad en general para todas aquellas personas interesadas en participar de un proceso de orientación vocacional, independientemente de la universidad que posteriormente elijan. Al comienzo de cada taller, se les explicó a los participantes en qué consistía la investigación, la finalidad de la misma, el objetivo de la evaluación, el anonimato de la prueba, y la confidencialidad en el uso de los resultados. Luego de obtener el consentimiento informado para la participación del estudio, se les explicó a los participantes el modo de completar los diferentes instrumentos. Los datos se

recopilaron de manera online y de forma individual, utilizando la herramienta Google docs.

Para evaluar el grado de equivalencia semántica se realizó, primero, una doble traducción (inglés al castellano y del castellano al inglés) que fue corroborada por dos evaluadores bilingües independientes; en función de cuatro niveles de equivalencia: a) inalterado; b) poco alterado; c) bastante alterado; d) completamente alterado. Los profesionales consultados acordaron que la adaptación semántica de la escala DTDC mostraba adecuados niveles de concordancia traducción-re traducción. Luego, se evaluó su comprensión aplicándola a una muestra de al menos 10 sujetos con las mismas características de la muestra final, para realizar ajustes en su sintaxis, comprensión semántica y redacción.

4.3.4. Tipo de estudio y diseño

Para la validación del instrumento, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (objetivo 1).

En primer lugar, se han llevado a cabo análisis factoriales exploratorios con la finalidad de encontrar evidencias internas de validez al analizar su estructura factorial. El método de extracción elegido fue el de máxima verosimilitud porque dicho método permite diferenciar entre la variancia común y única explicando la variancia en las medidas observadas. Este método de extracción proporciona las estimaciones de los parámetros que con mayor probabilidad han producido la matriz de correlaciones observada, asumiendo que la muestra procede de una distribución normal multivariada. Asimismo, genera un estadístico de bondad de ajuste chi-cuadrado que permite contrastar la bondad del modelo para explicar la matriz de correlaciones (Pérez López, 2009).

En segundo lugar, se ha estudiado la validez de constructo del instrumento, llevando a cabo lo que se denomina un “análisis factorial exploratorio dentro del marco del análisis factorial confirmatorio”, utilizando la misma muestra de datos (Jöreskog, 1969; Jöreskog, Sörbom & Magidson, 1979; Muthén & Muthén, 1998), a través del software AMOS 20.0. Finalmente, se analizó la confiabilidad como consistencia interna utilizando alfa de Cronbach.

4.3.5. Análisis de datos y resultados

Se verificaron los supuestos para el análisis factorial: se detectaron datos incompletos y descartaron los casos atípicos univariados (outliers) cuyo puntaje Z fue superior a 3.00 o inferior a -3.00 (Tabachnick & Fidell, 2007). En función de estos análisis se eliminaron 38 casos atípicos; por lo tanto la muestra definitiva fue de 709 sujetos. De igual manera, en la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems para observar si presentaban valores adecuados de asimetría (< 2) y curtosis (< 7) de acuerdo a los criterios expuestos por West, Finch y Curran (1995) (ver Tabla 1). Además, se verificó el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para saber si la matriz era factorizable ($> .60$) y determinante.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Ítem 1	1.19	.09	.49	.18
Ítem 2	2.18	.09	4.42	.18
Ítem 3	1.61	.09	2.20	.18
Ítem 4	-.09	.09	-1.20	.18
Ítem 5	-.65	.09	-.57	.18

(Continuación tabla 1)

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Ítem 6	-.47	.09	-1.12	.18
Ítem 7	-.13	.09	-.82	.18
Ítem 8	.75	.09	-.59	.18
Ítem 9	.90	.09	.02	.18
Ítem 10	-1.37	.09	1.43	.18
Ítem 11	.41	.09	-1.10	.18
Ítem 12	.95	.09	.11	.18
Ítem 13	.09	.09	-1.06	.18
Ítem 14	-.00	.09	-1.10	.18
Ítem 15	-.27	.09	-1.01	.18
Ítem 16	.14	.09	-1.19	.18
Ítem 17	-.13	.09	-1.15	.18
Ítem 18	.27	.09	-1.27	.18
Ítem 19	.32	.09	-1.13	.18
Ítem 20	-.16	.09	-1.16	.18
Ítem 21	-.28	.09	-1.09	.18
Ítem 22	.22	.09	-1.20	.18
Ítem 23	.10	.09	-1.19	.18
Ítem 24	.24	.09	-1.08	.18
Ítem 25	.22	.09	-1.33	.18
Ítem 26	.39	.09	-1.07	.18
Ítem 27	.59	.09	-.66	.18
Ítem 28	-.17	.09	-1.40	.18
Ítem 29	1.32	.09	1.01	.18
Ítem 30	.06	.09	-1.44	.18
Ítem 31	-.09	.09	-1.29	.18
Ítem 32	.95	.09	-.05	.18

(Continuación tabla 1)

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Ítem 33	1.00	.09	-.36	.18
Ítem 34	.46	.09	-1.06	.18

4.3.6. Análisis factorial exploratorio

Los datos resultaron adecuados para este tipo de análisis (Test de esfericidad de Bartlett = 3908.774. $p < .001$; Índice Kaiser Meyer Olkin = .878). Para obtener la solución factorial inicial se extrajeron los factores mediante el método de máxima verosimilitud. La solución se rotó utilizando el método de rotación oblicua con Promax asumiendo una correlación moderada entre los factores (Kline, 1994).

Luego de explorar soluciones de 8, 7 y 6 factores, se obtuvo una matriz factorial rotada de cinco factores que explicaban el 62% de la varianza, con 17 Ítems. El proceso fue llevado a cabo de forma iterativa eliminándose en cada paso los ítems complejos que tuvieran peso significativo en más de un factor. De este proceso resultaron eliminados 17 ítems. Asimismo, se definieron los factores con un criterio teórico, de la siguiente forma: 1) Indecisión general, 2) Falta de información académico-profesional, 3) Falta de información sobre uno mismo, 4) Falta de información sobre el proceso de toma de decisión y 5) Falta de motivación (ver tabla 2).

Tabla 2

Estructura factorial de la escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera sin los Ítem 4-5-6-7-8-9-10-11-12-16-17-22-26-27-29-32-33

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Me resulta difícil elegir una carrera ya que mis intereses no pueden agruparse en solo una carrera, y no quiero descartar nada de lo que me gusta (por ejemplo, me gustaría trabajar de manera independiente, pero también deseo tener un ingreso fijo).	.733				
Me resulta difícil elegir una carrera ya que me interesan varias y se me dificulta elegir entre ellas.	.692				
Me resulta difícil elegir una carrera ya que cambio constantemente mis preferencias (por ejemplo, quiero trabajar de forma independiente aunque a veces quiero hacerlo en relación de dependencia.	.642				
Me resulta difícil elegir una carrera ya que el trabajo/actividad que me interesa tiene ciertas características que no son de mi agrado (por ejemplo, me gusta la medicina pero no quiero estudiar tantos años)	.457				
Me resulta difícil elegir una carrera ya que hay opiniones encontradas entre las sugerencias que recibí de parte de la gente que me rodea, en cuanto a las carreras que se ajustan a mi perfil, o sobre qué características de cada carrera deben guiar mi decisión.	.406				
Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo información suficiente acerca de los diversos trabajos/actividades que existen.		.824			
Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo suficiente información acerca de las características de los trabajos/actividades y/o del programa de capacitación de mi interés (por ejemplo, la demanda en el mercado, ingreso promedio, posibilidades de crecimiento, programa de capacitación de incentivos)		.736			

(Continuación Tabla 2)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco la forma de obtener información actualizada y precisa sobre los trabajos/actividades que existen o de sus características.		.689			
Me resulta difícil elegir una carrera porque aún no conozco mis capacidades (por ejemplo, facilidad con los números, herramientas verbales) y/o sobre los rasgos de mi personalidad (por ejemplo, perseverancia, proactividad, paciencia)			.936		
Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cómo tener mayor información sobre mí mismo (por ejemplo, mis habilidades o mi personalidad)			.741		
Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo serán en el futuro mis capacidades y mi personalidad.			.487		
Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cuáles son los pasos a seguir.				.860	
Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco los factores que debo tener en cuenta para hacerlo.				.770	
Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo relacionar mis intereses con la información que tengo de cada una de las carreras.				.480	
Sé que debo elegir una carrera pero nada me motiva a tomar una decisión ahora (no deseo hacerlo)					.613
El trabajo no es lo más importante en la vida, por lo que el hecho de elegir una carrera no me preocupa.					.527
Creo que no debo elegir una carrera ahora ya que el tiempo me llevará hacia la elección "correcta"					.505

4.3.7. Análisis factorial confirmatorio

Como segundo paso, se verificó la estructura factorial obtenida por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando la misma muestra. Los parámetros del modelo original propuesto fueron estimados siguiendo el criterio de máxima verosimilitud. Como entrada para el análisis se utilizó la matriz de correlaciones entre los ítems de la escala.

En la tabla 3 se recoge la información proporcionada por seis de los índices de ajuste más utilizados (García- Cueto, Gallo & Miranda, 1998): χ^2 ; χ^2/gf ; “índice de bondad de ajuste” (GFI); “índice ajustado de bondad de ajuste” (AGFI); “índice de ajuste normado” (NFI); “índice de ajuste comparado” (CFI) y “error de aproximación cuadrático medio” (RMSEA). Aunque la magnitud del estadístico χ^2 es elevada y significativa, lo cual indica que los datos no se ajustan al modelo propuesto, se consideraron otros índices de ajuste debido a que el χ^2 es sensible al tamaño de la muestra tal como se sugiere en la literatura (Hu, Bentler & Hoyle, 1995). Para este estudio las puntuaciones de corte para establecer la bondad de ajuste son las siguientes: la razón de χ^2 sobre los grados de libertad deberían tener valores inferiores a 3 (Kline, 2005). Para los índices CFI y GFI los valores óptimos deberían ubicarse entre .90 y .95 y para el caso del RMSEA se esperan valores de .05 a .08 (Hu et al., 1995). Con respecto de los índices AGFI y NFI deberían obtenerse valores superiores a .90 (Rial Boubeta, Mallou, Piñeiro & Mangin, 2006).

Tabla 3

Índice de ajuste del modelo original y del modelo con 17 ítems de la escala de Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera.

Modelo (n=709)	Índices de ajuste							Calidad del Ajuste
	X ²	χ^2 /gl	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	
Modelo original diez factores 34 ítems	2816.08	5.64	.78	.74	.65	.69	.08	Poco Satisfactoria
Modelo de cinco factores 17 ítems	270.56	2.48	.95	.94	.93	.95	.04	Satisfactorio

En la figura 1 se visualiza una baja correlación entre la falta de motivación y las dificultades: Falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo y falta de información sobre el proceso de toma de decisiones. Se observa además, una correlación mediana entre la indecisión general y falta de motivación.

En cuanto al pesaje de los ítems, los que tienen mayor pesaje son: Para indecisión general: ítems 25 y 31; para falta de información académica-profesional: ítems 20 y 21; para falta de información sobre uno mismo: ítems 18 y 23; para falta de información sobre el proceso de toma de decisiones: ítems 13 y 14; y por último, para falta de motivación: ítem 1.

Por otro lado, los ítems menos representativos son: Para indecisión general: ítem 34; para falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo y para falta de información sobre el proceso de toma de decisiones: todos los ítems tienen valores superiores a .50; para falta de motivación, los ítems menos representativos son el ítem 2 y el ítem 3.

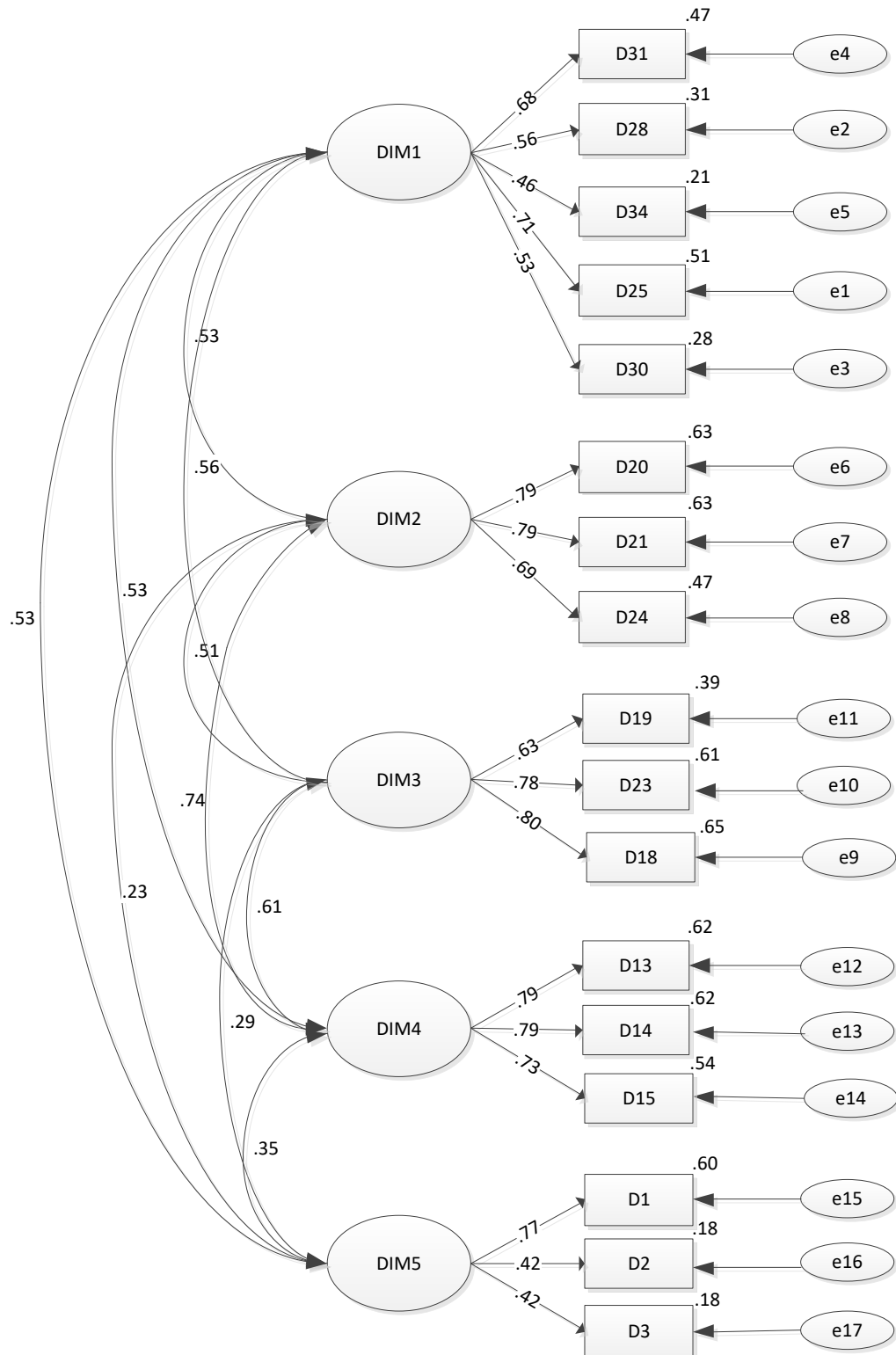


Figura 1: Modelo de cinco factores y 17 ítems de la escala de Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera. DIM1: Indecisión general; DIM2: Falta de información académica-profesional; DIM3: Falta de información sobre uno mismo; DIM4: Falta de información sobre el proceso de toma de decisiones; DIM5: Falta de motivación.

4.3.8. Análisis de confiabilidad

La tabla 4 presenta los coeficientes alfa de Cronbach para cada sub-escala. En general, la confiabilidad como consistencia interna para los factores 1 a 4 fueron aceptables, pero el factor “Falta de Motivación” obtuvo un valor muy bajo (.55) (ver tabla 4).

Tabla 4

Niveles de fiabilidad para cada dimensión de la escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera.

Dimensión	N° de Ítem	Alfa de Cronbach
Indecisión general.	31-28-25-30-34	.72
Falta de información académica-profesional.	20-21-24	.80
Falta información sobre uno mismo.	18-23-19	.77
Falta de información sobre el proceso de toma de decisión.	13-14-15	.81
Falta de motivación.	1-2-3	.55

Estudio 2

El Estudio 2 abarca el segundo objetivo, en el mismo se realizó la adaptación, a la población de estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, un instrumento que mide Autoeficacia Vocacional.

4.4.1. Participantes y muestra

Se utilizó una muestra no probabilística de 928 adolescentes, de los cuales 709 corresponden a la muestra utilizada en el estudio 1 y el resto fueron participantes nuevos. Los 928 adolescentes tenían en promedio 18.76 (DS=3.72) años. La muestra fue recolectada entre los participantes del taller de orientación vocacional de la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE). El criterio para ser incluidos en la muestra era que fueran adolescentes terminando el último año del colegio secundario. En cuanto al sexo, el 29% (n = 269) eran hombres y el 71 % (n=659) eran mujeres. El 37% (n=344) residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 44% (n=408) residía en Gran Buenos Aires (24% Zona Sur, 15% Zona Norte y el 5% restante en Zona Oeste) y el 19% (n=176) restantes corresponden al interior de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto al tipo de escuela, el 77% (n=715) asistían a un colegio secundario estatal y el 23% (n=213) restante asistían a un colegio secundario privado.

4.4.2. Materiales

Se utilizó la *Escala de Autoeficacia Vocacional -EAEV-* (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002). La misma es una escala tipo Likert de 58 Ítems, donde 1 corresponde a *muy en desacuerdo* y 5 corresponde a *muy de acuerdo*. La misma permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. Las cinco

dimensiones consideradas son las siguientes: la autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente (ver anexo 2). La consistencia interna para la escala global alcanzó un nivel de .90, mientras que los valores de las cinco subescalas oscilan entre los valores .70 y .76 (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002)

4.4.3. Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los datos fueron recopilados desde febrero de 2014 hasta abril de 2015, dentro del marco de una actividad de extensión universitaria denominada Taller de Orientación Vocacional, que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual brinda un servicio gratuito y abierto a la comunidad en general para todas aquellas personas interesadas en participar de un proceso de orientación vocacional, independientemente de la universidad que posteriormente elijan. Al comienzo de cada taller se les explicó a los participantes en qué consistía la investigación, la finalidad de la misma, el objetivo de la evaluación, el anonimato de la prueba, y la confidencialidad en el uso de los resultados. Luego de obtener el consentimiento informado para la participación del estudio, se les explicó a los participantes el modo de completar los diferentes instrumentos. Los datos se recopilaron de manera online y de forma individual, utilizando la herramienta Google docs.

En primer lugar, se evaluó su comprensión aplicándola a una muestra de al menos 10 sujetos con las mismas características de la muestra final, para realizar ajustes en su sintaxis, comprensión semántica y redacción. Luego de realizado los ajustes de semántica y redacción, se procedió a la recolección de datos final.

4.4.4. Tipo de estudio y diseño

Para la validación del instrumento, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (objetivo 2).

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios con la finalidad de aportar evidencias de validez de constructo. El método de extracción elegido fue el de máxima verosimilitud porque dicho método permite diferenciar entre la variancia común y única explicando la variancia en las medidas observadas. Este método de extracción proporciona las estimaciones de los parámetros que con mayor probabilidad han producido la matriz de correlaciones observada, asumiendo que la muestra procede de una distribución normal multivariada. Asimismo, genera un estadístico de bondad de ajuste chi-cuadrado que permite contrastar la bondad del modelo para explicar la matriz de correlaciones (Pérez López, 2009).

En segundo lugar, se ha estudiado la validez de constructo del instrumento, llevando a cabo lo que se denomina un “análisis factorial exploratorio dentro del marco del análisis factorial confirmatorio”, utilizando la misma muestra de datos (Jöreskog, 1969; Jöreskog & Sörbom, 1979; Muthén & Muthén, 1998), a través del software AMOS 20.0. Finalmente, se analizó la confiabilidad como consistencia interna utilizando alfa de Cronbach.

4.4.5. Análisis de datos y resultados

Se verificaron los supuestos para el análisis factorial: se detectaron datos incompletos y descartaron los casos atípicos univariados (outliers) cuyo puntaje Z fue superior a 3.00 o inferior a -3.00 (Tabachnick & Fidell, 2007). En función de estos análisis se eliminaron 27 casos atípicos; por lo tanto la muestra definitiva fue de 901 sujetos. De igual manera en la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los Ítems para observar si presentaban valores adecuados de asimetría (< 2) y curtosis (< 7)

de acuerdo a los criterios expuestos por West, Finch y Curran (1995) (ver Tabla 5). Además, se verificó el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para saber si la matriz era factorizable ($> .60$) y determinantes.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis de los ítems de la escala de Autoeficacia Vocacional

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Ítem 1	-.48	.08	-.52	.16
Ítem 2	-1.31	.08	1.39	.16
Ítem 3	-.72	.08	-.27	.16
Ítem 4	-1.78	.08	3.87	.16
Ítem 5	-.32	.08	-.75	.16
Ítem 6	-.04	.08	-.18	.16
Ítem 7	.64	.08	-.75	.16
Ítem 8	-1.47	.08	1.86	.16
Ítem 9	-.26	.08	-.72	.16
Ítem 10	-2.02	.08	4.37	.16
Ítem 11	-.67	.08	-.16	.16
Ítem 12	-.34	.08	-1.02	.16
Ítem 13	-.62	.08	-.30	.16
Ítem 14	.01	.08	-.98	.16
Ítem 15	-.82	.08	.31	.16
Ítem 16	-.88	.08	.27	.16
Ítem 17	-.87	.08	-.29	.16
Ítem 18	-1.16	.08	.84	.16
Ítem 19	-.75	.08	-.33	.16
Ítem 20	.03	.08	-.87	.16
Ítem 21	-1.20	.08	.73	.16
Ítem 22	-.62	.08	-.06	.16
Ítem 23	-.98	.08	.34	.16
Ítem 24	.24	.08	-.86	.16
Ítem 25	-.43	.08	-.50	.16
Ítem 26	-.78	.08	-.49	.16
Ítem 27	-.45	.08	-.78	.16
Ítem 28	-.59	.08	-.24	.16
Ítem 29	-1.05	.08	.66	.16
Ítem 30	-.04	.08	-1.13	.16
Ítem 31	-.43	.08	-.38	.16
Ítem 32	-.44	.08	-.52	.16
Ítem 33	-.04	.08	-.88	.16
Ítem 34	-.27	.08	-.52	.16
Ítem 35	-.46	.08	-.74	.16

(Continuación tabla 5)

	Asimetría	Error típ. de asimetría	Curtosis	Error típ. de curtosis
Ítem 36	-.77	.08	.03	.16
Ítem 37	-.64	.08	-.14	.16
Ítem 38	-.98	.08	.43	.16
Ítem 39	-1.22	.08	.78	.16
Ítem 40	-.82	.08	.31	.16
Ítem 41	-.58	.08	-.82	.16
Ítem42	-1.56	.08	2.85	.16
Ítem43	-1.39	.08	1.33	.16
Ítem44	-.20	.08	-.77	.16
Ítem45	.26	.08	-1.00	.16
Ítem46	-1.24	.08	1.26	.16
Ítem47	-1.25	.08	.88	.16
Ítem48	-.48	.08	-.77	.16
Ítem49	.01	.08	-.87	.16
Ítem50	-.44	.08	-.63	.16
Ítem51	-.59	.08	-.47	.16
Ítem52	-.27	.08	-.74	.16
Ítem53	-.18	.08	-.77	.16
Ítem54	-.44	.08	-.30	.16
Ítem55	-.33	.08	-.77	.16
Ítem56	-1.14	.08	.49	.16
Ítem57	.09	.08	-.93	.16
Ítem58	-2.20	.08	3.65	.16

4.4.6. Análisis factorial exploratorio

Los datos resultaron adecuados para este tipo de análisis (Test de esfericidad de Bartlett= 14824,919. $p < .001$; Índice Kaiser Meyer Olkin = .919). Para obtener la solución factorial inicial se extrajeron los factores mediante el método de máxima verosimilitud. La solución se rotó utilizando el método de rotación oblicua con Promax asumiendo que los factores se encuentran correlacionados.

Primeramente se exploraron soluciones de 3 y 4 factores. Sin embargo, sus estructuras factoriales eran complejas, con varios factores que agrupaban uno o dos ítems. Por lo tanto, se eliminaron 12 ítems, y siguiendo como criterio el gráfico de sedimentación, fue posible obtener finalmente una matriz rotada de cinco factores que

explicaban el 40% de la varianza. La solución factorial quedó compuesta por cinco factores con un total de 46 ítems: 1) Autoconfianza en la toma de decisiones, 2) Eficacia en la ejecución de tareas, 3) Conducta exploratoria, 4) Eficacia en la planificación de objetivos y 5) Control del ambiente (ver Tabla 6).

Tabla 6

Escala de Autoeficacia Vocacional sin los ítems 57-47-30-58*-21*-5*-6-45-19*-48*-26*-7.*

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Para decidirme profesionalmente es fundamental estar bien informado/a.	.624				
Cuando me planteo objetivos procuro que estén bien definidos	.582				
Soy consciente y tenaz cuando persigo los objetivos que me propongo	.575				
Cuando me planteo objetivos tengo en cuenta mis propias capacidades	.574				
Me gusta respetar mis prioridades cuando me planteo objetivos	.562				
El estar bien informado/a es fundamental en esta vida	.545				
Cuando cometo errores al decidirme, intento aprender de ellos	.543				
Normalmente soy consciente de mis puntos fuertes a la hora de plantear mis objetivos	.519				
Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente	.506				
Me gusta saber lo que quiero antes de decidirme.	.492				

(Continuación tabla 6)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Tengo muy presentes mis intereses y mis sentimientos a la hora de planificar mis objetivos profesionales	.490				
Si buscara trabajo para entrar en una empresa, antes obtendría información sobre esa empresa	.488				
Antes de opinar sobre algo me gusta estar bien informado/a	.480				
Confío en mis preferencias profesionales a la hora de decidirme profesionalmente.	.437				
Puedo equivocarme al tomar decisiones, pero intento hacerlo lo mejor posible.	.436				
La mejor forma de predecir el futuro es crearlo	.429				
Tengo intención de pedir información a un profesional en ejercicio de la profesión que me interesa	.408				
Soy un desastre tomando decisiones *		.704			
Cuando tengo que tomar decisiones difíciles, me desanimo *		.635			
Cuando tomo decisiones, acuden a mi mente pensamientos negativos *		.592			
Normalmente no suelo conseguir los objetivos que me propongo *		.587			

(Continuación tabla 6)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Tengo la sensación de que no controlo mi propia vida *		.580			
No sé cómo manejar las dificultades de los ambientes en que me desenvuelvo *		.573			
Me suelo arrepentir de las decisiones que he tomado previamente *		.569			
Cuando tengo que decidir, la opinión de los demás me influye más que la mía *		.538			
Cuando tengo que tomar una decisión difícil, procuro retrasar la decisión final *		.501			
Cuando tengo que tomar una decisión no soy consciente de mis posibilidades *		.495			
Normalmente no reviso mis objetivos personales *		.479			
No tengo recursos suficientes para enfrentarme con éxito a cualquier situación o trabajo estresante *		.478			
No soy muy organizado/a en la consecución de mis objetivos *		.469			
Normalmente no soy consciente de mis debilidades cuando tomo decisiones importantes *		.413			
Pienso que no tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez las funciones de una profesión *		.408			
Soy una persona competente y capaz				.747	

(Continuación tabla 6)

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Comparado/a con la gente de mi entorno, me siento una persona muy capaz.			.626		
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento en aquello que haga			.581		
Tengo facilidad para comprender las tareas o habilidades que requiere una profesión			.548		
Cualquier profesión que elija sabré desempeñarla con eficacia			.533		
No me importa que los trabajos que tenga que desempeñar sean duros y exigentes, ya que confío mucho en mi propia capacidad personal			.522		
Creo que tengo capacidad para encontrar el trabajo que me guste			.521		
Me siento orgulloso/a de las cosas que he conseguido hasta ahora			.505		
“Querer es poder”			.439		
Cuando tomo decisiones procuro ver el lado positivo de las cosas			.432		
Mi éxito en los exámenes depende de la suerte *				.505	
Tengo razones para envidiar a los más inteligentes *				.407	
Cuando consigo lo que quiero es, normalmente, porque trabajo firmemente para conseguirlo					.844
Cuando consigo lo que quiero es normalmente por esfuerzo					.793

(*) Los ítems con asterisco son aquéllos que fueron invertidos.

4.4.7. Análisis factorial confirmatorio.

Como segundo paso, se verificó la estructura factorial de 5 factores por medio de un análisis factorial confirmatorio. Los parámetros fueron estimados siguiendo el criterio de Máxima Verosimilitud. En la tabla 7 se recoge la información proporcionada por seis de los índices de ajuste más utilizados (García- Cueto, Gallo & Miranda, 1998): χ^2 ; χ^2/gl ; “Índice de bondad de ajuste” (GFI); “índice ajustado de bondad de ajuste” (AGFI); “índice de ajuste normado” (NFI); “índice de ajuste comparado” (CFI) y “error de aproximación cuadrático medio” (RMSEA). Aunque la magnitud del estadístico χ^2 es elevada y significativa, lo cual indica que los datos no se ajustan al modelo propuesto, se han considerado de manera complementaria otros índices de ajuste que también se muestran en la tabla 7, tal como se sugiere en la literatura (Hu et al., 1995; Byrne, 2010). Para este estudio las puntuaciones de corte para establecer la bondad de ajuste son las siguientes: la razón de chi cuadrado sobre los grados de libertad deberían tener valores inferiores a 3.0 (Kline, 2005). Para los índices CFI y GFI los valores óptimos deberían ubicarse entre .90 y .95 y para el caso del RMSEA se esperan valores de .05 a .08 (Hu et al., 1995). Respecto de los índices AGFI y NFI deberían obtenerse valores superiores a .90 (Rial Boubeta, Mallou, Piñeiro & Mangin, 2006).

Se realizó en primer lugar un análisis con los 58 ítems originales de la prueba, con 5 variables latentes, dando como resultado un ajuste inadecuado según los parámetros establecidos. Asimismo, se probó el modelo de 5 factores con 46 ítems obtenido en el análisis factorial exploratorio, obteniendo mejores índices pero un nivel de ajuste poco satisfactorio (ver figura 2).

Se puso a prueba entonces un modelo de segundo orden, previo análisis factorial exploratorio de segundo orden (ver anexo 6). Emergía un modelo de dos factores (ver tabla 5 del anexo 6). El mismo explicaba un 52% de la varianza. Considerando los dos

factores resultantes, el primero se denominó Autoeficacia General (autoconfianza en la toma de decisión, conducta exploratoria y control del ambiente) y el segundo Autoeficacia Ejecutiva (eficacia en la ejecución de tareas y eficacia en la planificación de objetivos) y los distintos puntajes de los factores como indicadores. De acuerdo a los índices de modificación, se reespecificó el modelo correlacionando los errores e1 y e3 (M.I: 16.893) (ver anexo 7 - Tabla de índices de modificación).

Dicho modelo demostró un muy buen ajuste a los datos: $\chi^2= 10.973$; $\chi^2/gl= 3.657$; NFI= .99; CFI= .99; RMSEA= .05) (ver figura 3).

Tabla 7

Índice de ajuste del modelo original con 58 ítems y del modelo con 46 ítems de la escala de Autoeficacia Vocacional.

Modelo	Índices de ajuste							Calidad del Ajuste
	χ^2	χ^2/gl	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	
Modelo de cinco factores 58 ítems (original)	7410.7	4.64	.68	.66	.51	.56	.06	No satisfactorio
Modelo de cinco factores 46 ítems	2922.959	2.98	.86	.85	.77	.83	.04	Poco satisfactorio

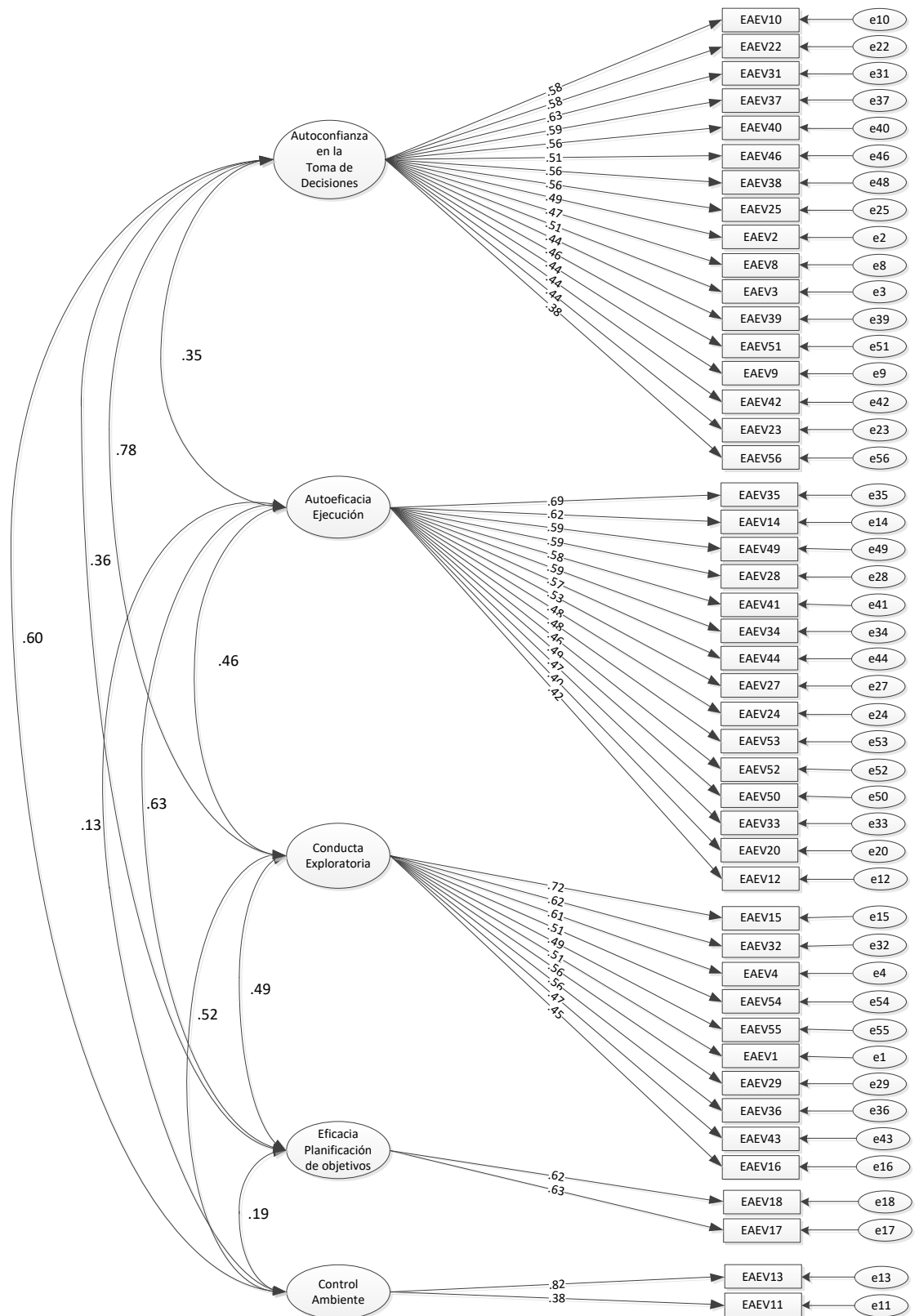


Figura 2: Modelo de cinco factores y 46 ítems de la Escala de Autoeficacia Vocacional

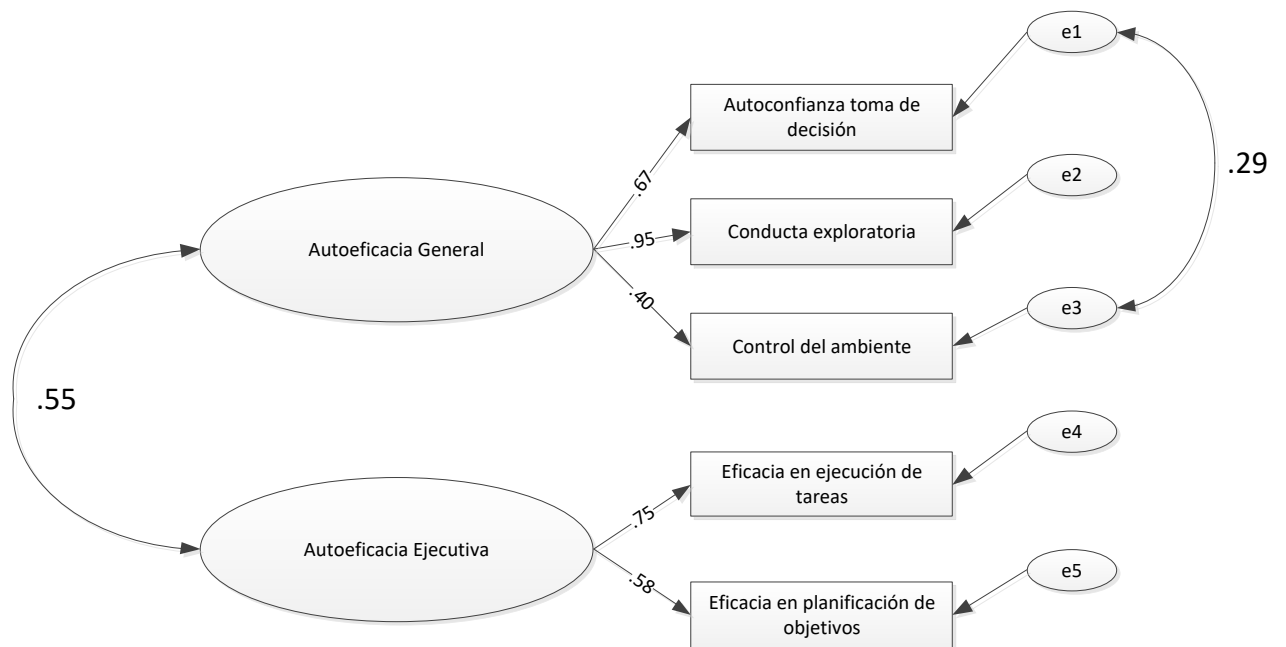


Figura 3: Modelo de 2 factores de segundo orden reespecificado de la Escala de Autoeficacia Vocacional.

4.4.8. Análisis de confiabilidad

La tabla 8 presenta los coeficientes alfa de Cronbach para la escala total y cada sub-escala. En general, el índice de la escala total restando los ítems eliminados, es muy adecuado (alfa= .90). La confiabilidad como consistencia interna para la mayoría de los factores fueron altos, pero el factor “Eficacia en planificación de objetivos” obtuvo un valor bajo (.55) (ver tabla 8) pero aceptable para dos preguntas (Kaplan & Saccuzzo, 2006).

Tabla 8*Niveles de fiabilidad para cada dimensión de la escala de Autoeficacia Vocacional*

Dimensión	N° de ítems	Alfa de cronbach
Autoconfianza en la toma de decisiones.	10-22-31-37-40-46-38-25-2-8-3-39-51-9-42-23-56	.85
Eficacia en la ejecución de tareas.	35*-14*-49*-28*-41*-34*-44*-27*-24*-53*-52*-50*-33*-20*-12*	.85
Conducta exploratoria.	15-32-4-54-55-1-29-36-43-16	.81
Eficacia en planificación de objetivos.	18*-17*	.55
Control del ambiente.	13-11	.80
Escala Total	46 ítems	.90

(*) Los ítems con asterisco son aquéllos que fueron invertidos.

Estudio 3

El Estudio 3 se relaciona con el tercer objetivo de esta tesis, en el mismo se propuso describir cuáles son las dificultades que predominan frente a la elección de carrera en jóvenes estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.

4.5.1. Participantes y muestra

Se utilizó una muestra no probabilística de 989 adolescentes, de los cuales 928 corresponden a la muestra utilizada en el estudio 2 y el resto fueron participantes nuevos. Los 989 sujetos tenían en promedio 18.83 (DS=3.74) años. La muestra fue recolectada entre los participantes del taller de orientación vocacional de la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE). El criterio para ser incluidos en la muestra era que fueran adolescentes terminando el último año del colegio secundario. En cuanto al sexo, el 27,4% (n = 271) eran hombres y el 72.6 % (n = 718) eran mujeres. Los mismos residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. El 41% (n=405) residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 48% (n=475) residía en Gran Buenos Aires (28% Zona Sur, 14% Zona Norte y el 6% restante en Zona Oeste) y el 11% (n=109) restantes corresponden al interior de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto al tipo de escuela, el 75% (n=742) asistían a un colegio secundario estatal y el 25% (n=247) restante asistían a un colegio secundario privado. Luego de eliminar los casos extremos (outliers) se analizó una muestra final de 963 sujetos.

4.5.2. Materiales

Escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera - DTDC- (Gati et al., 1996, versión adaptada para la muestra del presente trabajo): la escala evalúa las áreas y factores que interfieren de manera significativa en los procesos de decisión académico-profesional. Esta versión adaptada se trata de una escala tipo Likert de 17 ítems, con un intervalo de respuesta de 1 a 7, en donde 1 significa que la persona no se identifica con la situación descrita en el ítem *no tiene dificultades* y 7 que se identifica completamente *tiene muchas dificultades*. Los análisis factoriales exploratorios para la muestra de estudiantes del presente estudio permitieron encontrar una estructura de cinco dimensiones. La confiabilidad como consistencia interna de este instrumento para esta muestra fue de .72 para la dimensión indecisión general; .80 para la dimensión falta de información académica-profesional; .77 para la dimensión falta de información sobre uno mismo; .81 para la dimensión falta de información sobre el proceso de toma de decisión; .55 para la dimensión falta de motivación y de .85 para la puntuación total del cuestionario (Ver anexo 1).

4.5.3. Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los datos fueron recopilados desde febrero de 2014 hasta abril de 2015, dentro del marco de una actividad de extensión universitaria denominada Taller de Orientación Vocacional, que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual brinda un servicio gratuito y abierto a la comunidad en general para todas aquellas personas interesadas en participar de un proceso de orientación vocacional, independientemente de la universidad que

posteriormente elijan. Al comienzo de cada taller, se les explicó a los participantes en qué consistía la investigación, la finalidad de la misma, el objetivo de la evaluación, el anonimato de la prueba, y la confidencialidad en el uso de los resultados. Luego de obtener el consentimiento informado para la participación del estudio, se les explicó a los participantes el modo de completar los diferentes instrumentos. Los datos se recopilaron de manera online y de forma individual.

4.5.4. Tipo de estudio y diseño

Este estudio es un diseño no experimental de corte transversal. El tipo de estudio es descriptivo.

4.5.5. Análisis de datos y resultados

A continuación, se presenta para cada una de las dificultades (indecisión general, falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo, falta de información sobre el proceso de toma de decisión y falta de motivación) un análisis donde se procedió a transformar los puntajes directos de cada dimensión a puntajes estándar para hacerlos comparables, utilizando $media = 0$ y $desvío\ estándar = 1$. Se analizan, además, los siguientes datos estadísticos: media, mediana, máximos y mínimos, y los cuartiles 25-50 y 75 (ver tabla 9).

Analizando la mediana, cuartiles, y por observación de los histogramas de cada dimensión, se puede plantear que las dificultades de indecisión general, falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo y falta de información sobre el proceso de toma de decisión, se presentan de manera moderada en la muestra analizada, con excepción de la falta de motivación, la cual se presentó en niveles más bajos respecto de las anteriores.

Tabla 9.*Datos descriptivos para cada dificultad de elección de carrera.*

Dimensión (n= 963)	Indecisión General	Falta de Información Académica- Profesional	Falta de Información sobre uno mismo	Falta de Información sobre el proceso de toma de Decisión	Falta de Motivación
Media	.00	.00	.00	.00	.00
Mediana	.04	.04	-.05	.00	-.24
Desviación Std.	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Asimetría	-.06	-.14	.15	-.00	.96
Error Std. de Asimetría	.07	.07	.07	.07	.07
Mínimo	-2.15	-2.08	-1.8	-1.94	-1.58
Máximo	2.27	2.01	2.19	2.06	3.16
Percentiles					
25	-.75	-.77	-.80	-.73	-.78
50	.04	.04	-.05	.00	-.24
75	.75	.79	.79	.76	.56

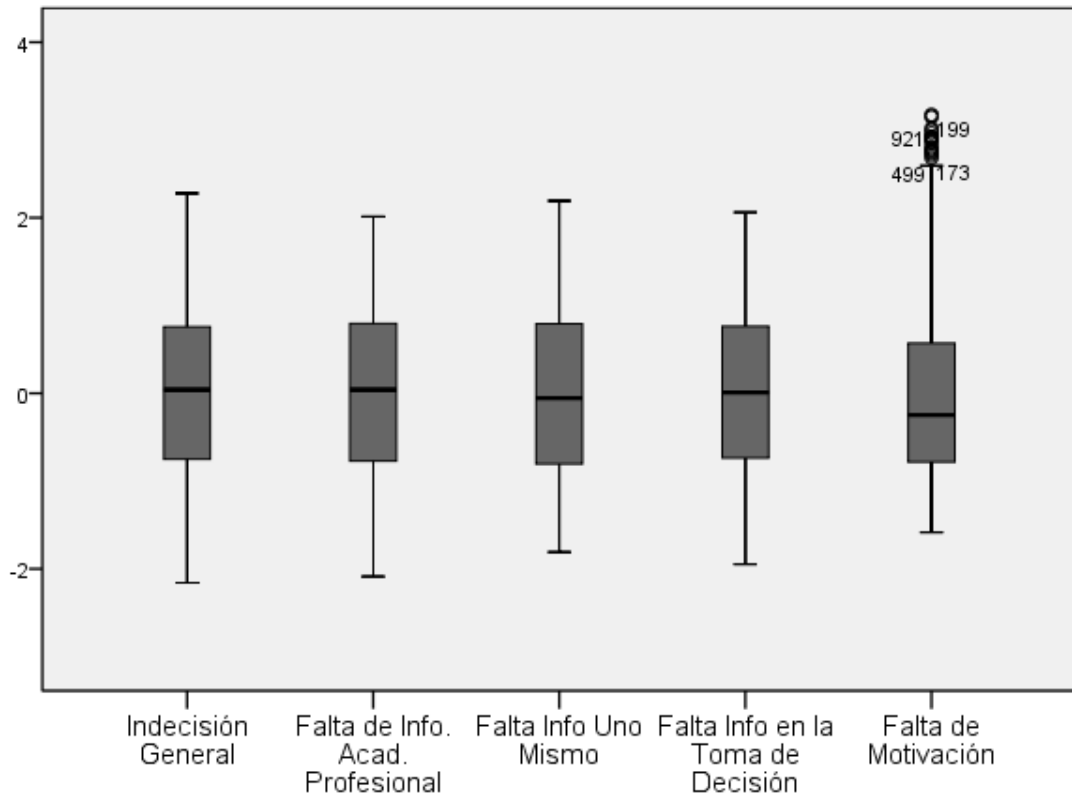


Figura 4: Diagrama de cajas que presenta la distribución de puntajes transformados, cuartil 1, mediana y cuartil 3 para cada dificultad de elección de carrera. La línea central representa la mediana de cada distribución.

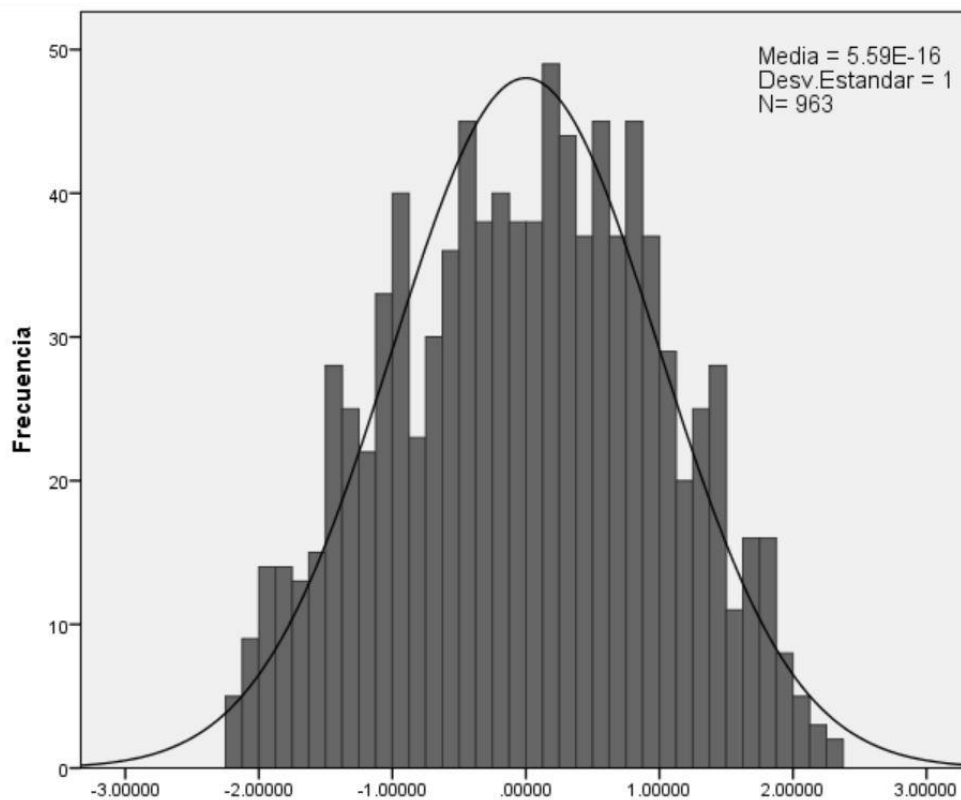


Figura 5: Histograma de la dificultad: Indecisión General

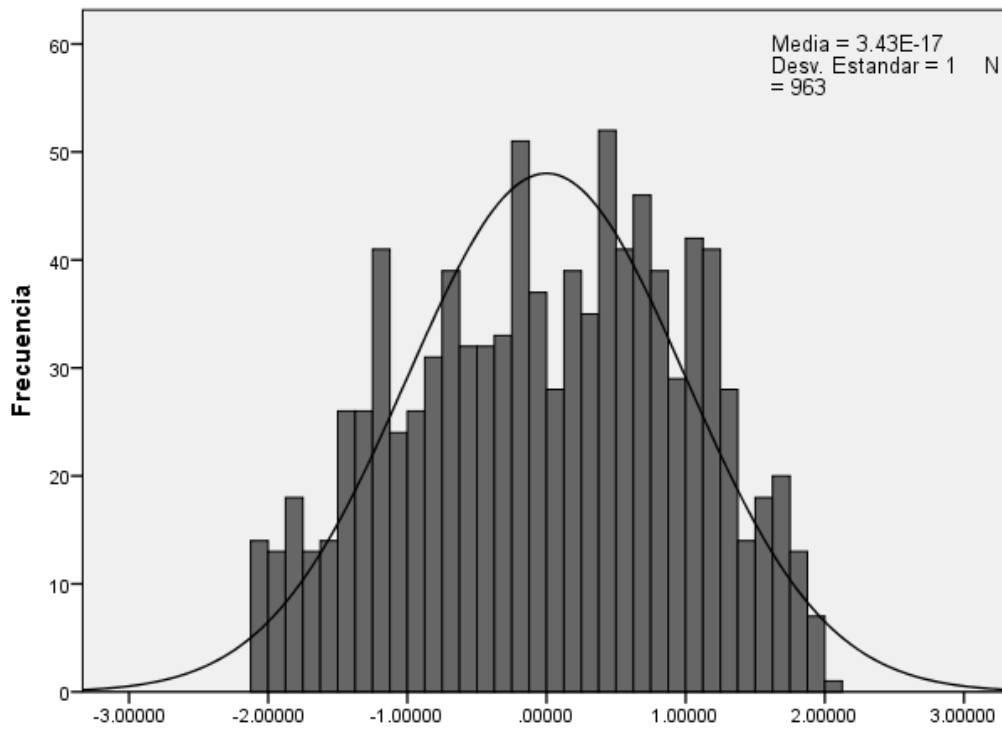


Figura 6: Histograma de la dificultad: Falta de Información Académica Profesional

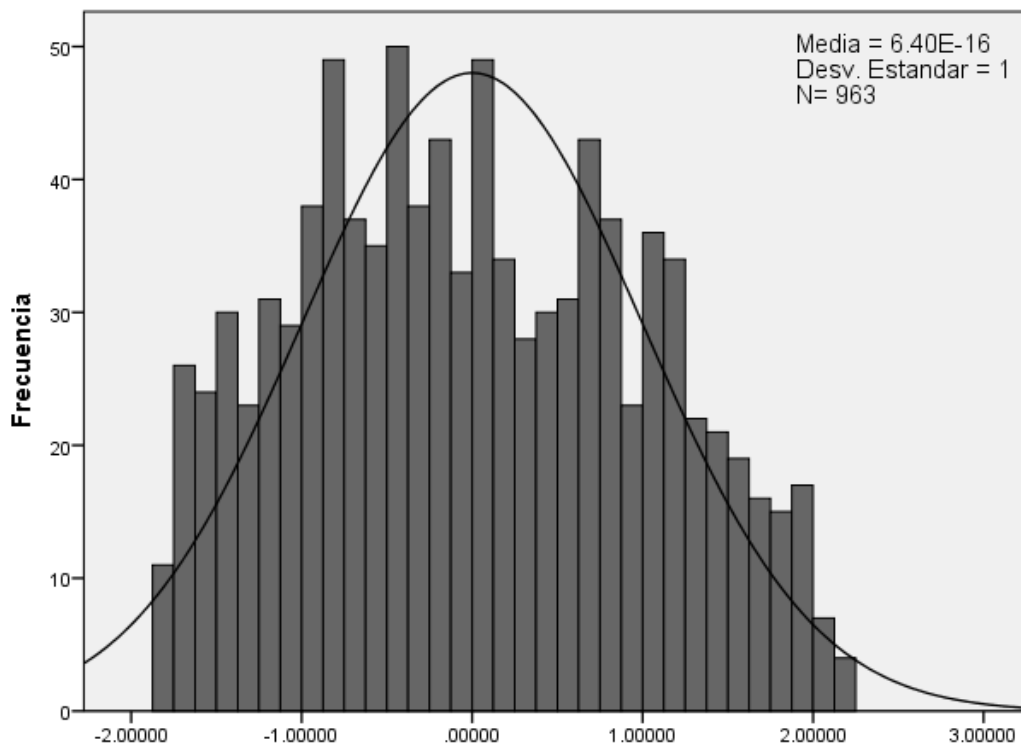


Figura 7: Histograma de la dificultad: Falta de Información sobre uno mismo

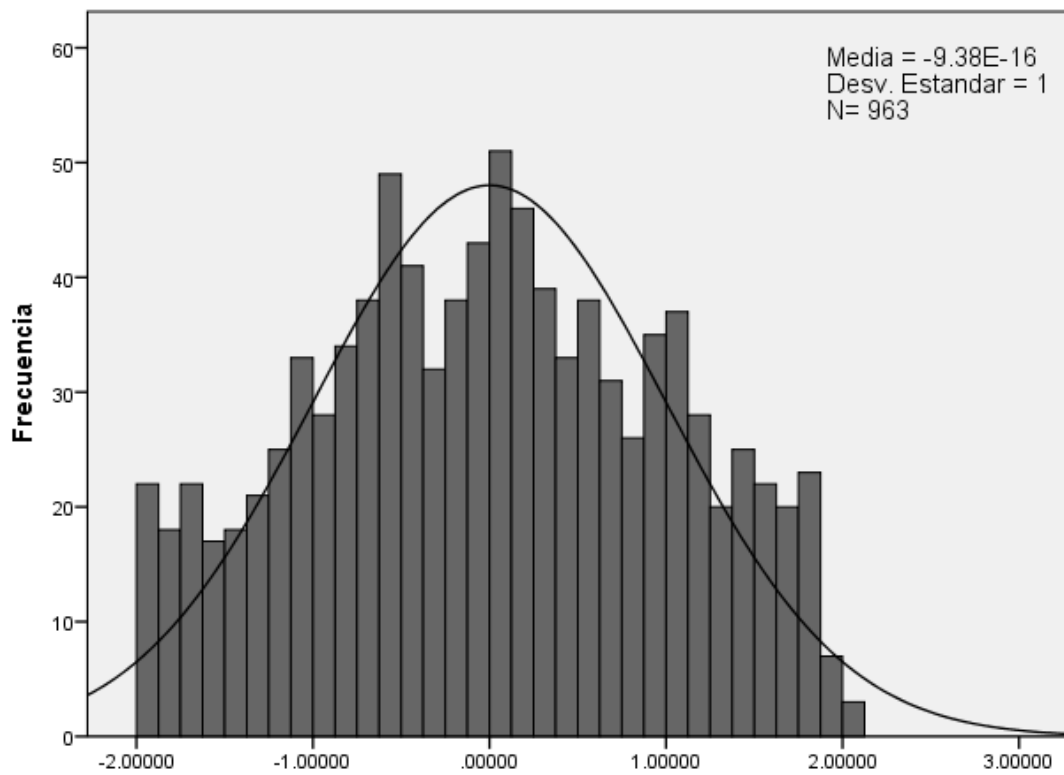


Figura 8: Histograma de la dificultad: Falta de Información sobre el proceso de toma de decisión

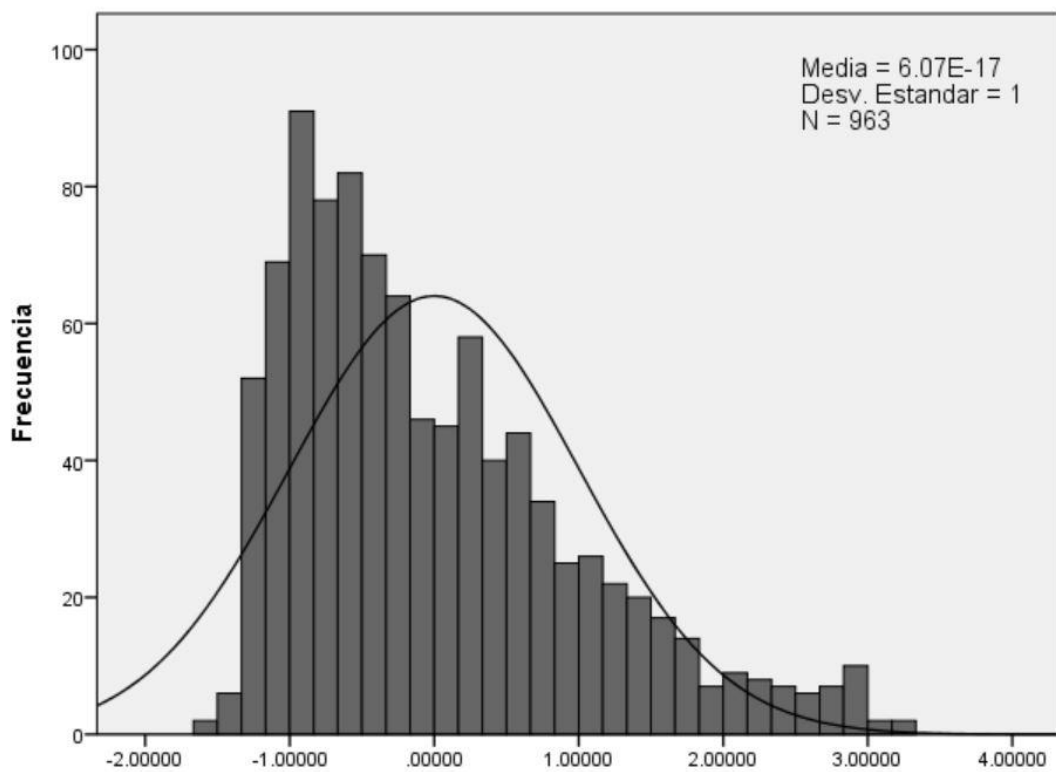


Figura 9: Histograma de la dificultad: Falta de Motivación.

Estudio 4

El Estudio 4 se relaciona con el cuarto objetivo, en el mismo se propuso analizar si existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes jóvenes con distintos niveles de dificultades frente a la elección de la carrera, considerando diferentes niveles de autoeficacia percibida.

4.6.1. Participantes y muestra

Se utilizó la misma muestra no probabilística de 989 adolescentes utilizada para el estudio 3. Los 989 sujetos tenían en promedio 18.83 (DS=3.74) años. La muestra fue recolectada entre los participantes del taller de orientación vocacional de la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE). El criterio para ser incluidos en la muestra era que fueran adolescentes terminando el último año del colegio secundario. En cuanto al sexo, el 27,4% (n = 271) eran hombres y el 72.6 % (n = 718) eran mujeres. Los mismos residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. El 41% (n=405) residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 48% (n=475) residía en Gran Buenos Aires (28% Zona Sur, 14% Zona Norte y el 6% restante en Zona Oeste) y el 11% (n=109) restantes corresponden al interior de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto al tipo de escuela, el 75% (n=742) asistían a un colegio secundario estatal y el 25% (n=247) restante asistían a un colegio secundario privado. Luego de eliminar los casos extremos (outliers) se analizó una muestra resultante de 963 adolescentes.

4.6.2. Materiales

Escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera - DTDC- (Gati et al., 1996, versión adaptada para la muestra del presente trabajo): la escala evalúa las áreas y factores que interfieren de manera significativa en los procesos de decisión

académico-profesional. Esta versión adaptada se trata de una escala tipo Likert de 17 ítems, con un intervalo de respuesta de 1 a 7, en donde 1 significa que la persona no se identifica con la situación descrita en el ítem *no tiene dificultades* y 7 que se identifica completamente *tiene muchas dificultades*. Los análisis factoriales exploratorios para la muestra de estudiantes del presente estudio permitieron encontrar una estructura de cinco dimensiones. La confiabilidad como consistencia interna de este instrumento para esta muestra fue de .72 para la dimensión indecisión general; .80 para la dimensión falta de información académica-profesional; .77 para la dimensión falta información sobre uno mismo; .81 para la dimensión falta de información sobre el proceso de toma de decisión; .55 para la dimensión falta de motivación y de .85 para la puntuación total del cuestionario (ver anexo 4).

Escala de Autoeficacia Vocacional (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002, versión adaptada para la muestra de la presente tesis). La misma es una escala tipo Likert de 46 ítems, donde 1 corresponde a *muy en desacuerdo* y 5 corresponde a *muy de acuerdo*. La escala en su versión original permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. La estructura factorial confirmada para esta escala en la presente muestra fue de cinco dimensiones: autoconfianza en la toma de decisiones ($\alpha = .85$); eficacia en la ejecución de tareas ($\alpha = .85$); conducta exploratoria ($\alpha = .81$); eficacia en la planificación de objetivos ($\alpha = .55$); y control del ambiente ($\alpha = .80$). La confiabilidad como consistencia interna de la escala total fue .90 (ver anexo 5).

Inventario de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes. Adaptación argentina de la versión española de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Freydenberg & Lewis, 1997) realizada por Richaud de Minzi (2003). Este instrumento contiene 46 ítems agrupados en 11 dimensiones: no acción ($\alpha = .68$), reestructuración cognitiva ($\alpha =$

.74), autoinculparse ($\alpha = .77$), fatalismo ($\alpha = .74$), evasión a través de la diversión ($\alpha = .56$), afrontamiento centrado en el problema ($\alpha = .75$), evasión a través de la actividad física ($\alpha = .73$), apoyo emocional ($\alpha = .66$), descarga emocional y somatización ($\alpha = .65$), ansiedad ($\alpha = .65$), aislamiento ($\alpha = .71$). La confiabilidad como consistencia interna de los ítems para cada dimensión fue analizada para la presente muestra. En su versión original, este instrumento presentó una consistencia interna de $\alpha = .75$ (Freydenberg & Lewis, 1997). En la versión realizada por Richaud de Minzi (2003), este instrumento presentó unas consistencias internas entre .56-.73.

En la primera parte del inventario se le pidió al estudiante que describiera un problema referido a la elección de carrera. De esta manera, se focalizaron los demás ítems de estrategias de afrontamiento a dicho problema específicamente, contextualizando las respuestas al área de la decisión vocacional. Por lo tanto, se consideró que no era necesario realizar una posterior categorización de problemas (ver anexo 3).

4.6.3. Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los datos fueron recopilados desde febrero de 2014 hasta abril de 2015, dentro del marco de una actividad de extensión universitaria denominada Taller de Orientación Vocacional, que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual brinda un servicio gratuito y abierto a la comunidad en general para todas aquellas personas interesadas en participar de un proceso de orientación vocacional, independientemente de la universidad que posteriormente elijan. Al comienzo de cada taller, se les explicó a los participantes en qué consistía la investigación, la finalidad de la misma, el objetivo de la evaluación, el anonimato de la prueba, y la confidencialidad en el uso de los resultados. Luego de

obtener el consentimiento informado para la participación del estudio, se les explicó a los participantes el modo de completar los diferentes instrumentos. Los datos se recopilaron de manera online y de forma individual, utilizando la herramienta Google docs.

4.6.4. Tipo de estudio y diseño

Este estudio es de diseño no experimental de corte transversal. El tipo de estudio es correlacional.

4.6.5. Análisis de datos

Para analizar el efecto conjunto de las dificultades de elección de carrera y autoeficacia vocacional sobre las estrategias de afrontamiento (objetivo 4), se llevaron a cabo análisis multivariados de la varianza (MANOVA) con un diseño factorial 3 (bajo, moderado y alto nivel de dificultad) x 3 (baja, moderada y alta autoeficacia). Las variables dependientes estuvieron constituidas por los puntajes Z de las 11 estrategias de afrontamiento (sub-escalas del inventario de afrontamiento). Las variables independientes fueron categorizadas en tres niveles (bajo, moderado y alto) de acuerdo a los percentiles 33 y 66 como puntos de corte. Previamente, se verificaron los supuestos de distribución normal de las variables, analizando los valores de asimetría y curtosis de las distintas variables, resultando no extremos (asimetría < 2 y curtosis < 7). Además, se llevaron a cabo pruebas post hoc de Bonferroni para la comparación de medias entre los tres grupos.

Antes de llevar a cabo los análisis multivariados de la varianza (MANOVA) se realizaron las pruebas de homogeneidad de variancia para cada una de las interacciones de las dimensiones de la escala de dificultades en la toma de decisión, estrategias de afrontamiento y los niveles de autoeficacia percibida. Los resultados demuestran que las

mismas son adecuadas; falta de información académica-profesional (Box's $M=141.642$; $p=.313$); indecisión general, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento (Box's $M=156.178$; $p=.09$); falta de información sobre el proceso de toma de decisiones, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento (Box's $M=153.775$; $p=.120$); falta de información sobre uno mismo, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento (Box's $M=154.919$; $p=.108$); falta de motivación, autoeficacia vocacional y estrategias de afrontamiento (Box's $M=173.142$; $p=.014$); autoeficacia (Box's $M=180.943$; $p=.005$).

Las pruebas de hipótesis de homogeneidad de varianza resultaron no significativas, por lo cual se verificó que se cumplía con dicho supuesto para cada MANOVA (con excepción de los niveles de falta de motivación y niveles de autoeficacia).

A continuación en resultados, se describen las diferencias significativas encontradas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes con distintos niveles de dificultades frente a la elección de la carrera, considerando diferentes niveles de autoeficacia percibida.

4.6.6. Resultados

4.6.6.1. Falta de información académica-profesional, Autoeficacia Vocacional y Estrategias de Afrontamiento.

Al llevar a cabo los análisis, en primer lugar, no se encontró un efecto de interacción entre falta de información académica profesional y niveles de autoeficacia sobre las estrategias de afrontamiento. No obstante, para todos los análisis multivariados de la varianza (MANOVA) se consideró el puntaje total de la prueba de autoeficacia para establecer los tres niveles de autoeficacia, debido a que algunos de sus factores tenían muy baja consistencia interna, y además porque no se ha logrado un ajuste satisfactorio del modelo de 5 factores. Los resultados obtenidos en dicho modelo evidencian que

los factores miden dimensiones distintas pero forman parte de un mismo constructo (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002). A raíz de esto, se halló un efecto principal del nivel de falta de información académica-profesional sobre las estrategias de afrontamiento, en general ($F(22.1894) = 2.535; p = .000; \eta^2 \text{ parcial} = .029$). Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de; no acción, autoinculpamiento, afrontamiento al problema, ansiedad y aislamiento.

La tabla 10 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben menos falta de información académica-profesional presentan menos no acción, menos autoinculpamiento, menor afrontamiento al problema, menos ansiedad y menor aislamiento como estrategias de afrontamiento, comparados con los adolescentes que perciben más falta de información académica-profesional (ver figura 10).

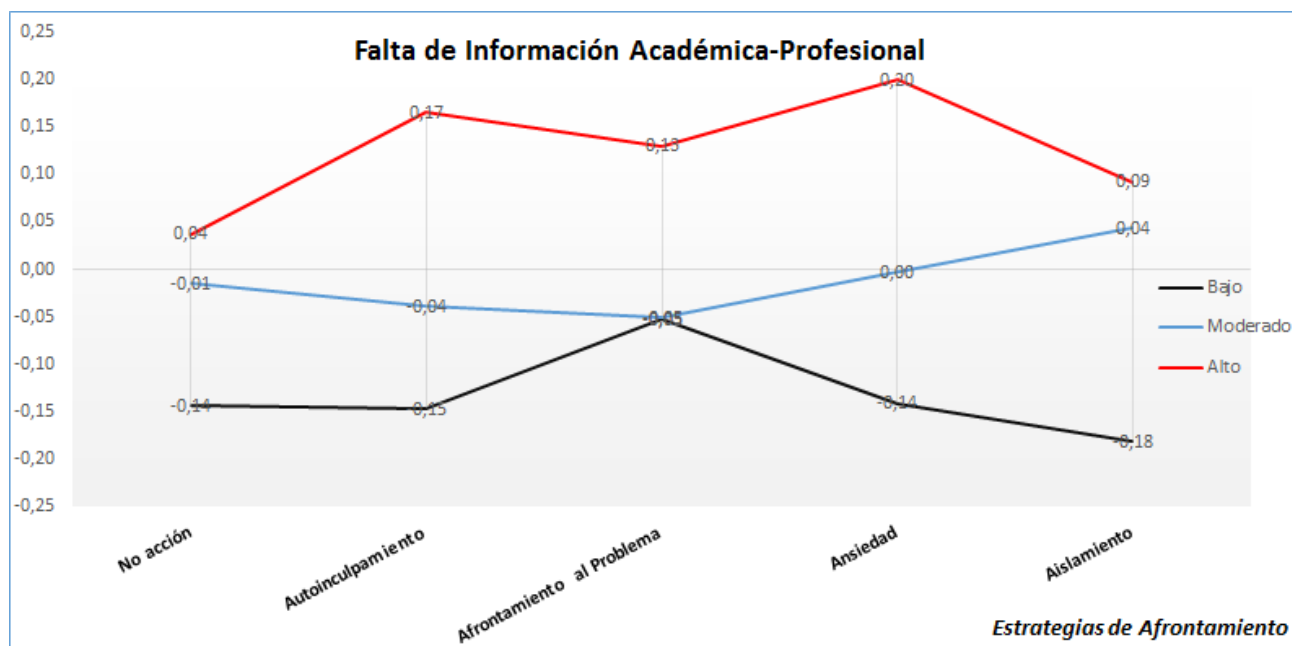


Figura 10: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información académica-profesional.

Tabla 10.

Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información académica-profesional

Estrategias de afrontamiento	Falta de Información Académica profesional			F (2.960)	Post Hoc
	Bajo N= 320	Moderada N=309	Alto N=332		
No acción	-.14 (.90)	-.01 (.89)	.04 (.98)	3.28*	Bajo<Alto
Reestructuración cognitiva	-.02 (1.01)	.00 (.91)	.072 (1.01)	0.90	----
Autoinculpamiento	-.15 (1.00)	-.04 (.92)	.17 (1.02)	8.44**	Bajo<Alto Mod<Alto
Fatalismo	-.11 (1.00)	.068 (.98)	.011 (.96)	2.78	----
Evasión a través de la diversión	-.05 (1.08)	.05 (.92)	-.02 (.97)	0.90	----
Afrontamiento al Problema	-.05 (1.02)	-.05 (.89)	.13 (1.03)	3.71**	Bajo<Alto Mod<Alto
Evasión a través de la actividad física	.002 (1.02)	-.02 (.97)	.02 (.99)	.16	----
Apoyo emocional	-.08 (1.06)	.08 (.87)	.012 (1.00)	2.19	----
Descarga Emocional	-.07 (1.03)	-.05 (.93)	.09 (.99)	2.90	----
Ansiedad	-.14 (.96)	-.00 (.91)	.20 (.98)	10.53 **	Bajo<Alto Mod<Alto
Aislamiento	-.18 (1.02)	.04 (.94)	.09 (.98)	7.13 **	Bajo<Alto Bajo<Mod

Nota. *= $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

4.6.6.2. Indecisión general, Autoeficacia Vocacional y Estrategias de Afrontamiento

Al analizar los resultados, se puede concluir que no se encontró un efecto de interacción entre indecisión general y niveles de autoeficacia sobre las estrategias de afrontamiento.

No obstante, se halló un efecto principal del nivel de indecisión general sobre las estrategias de afrontamiento, en general ($F(22,1896) = 4.365$; $p = .000$; $\eta^2 \text{ parcial} = .048$). Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de; no Acción, reestructuración cognitiva, autoinculpamiento, afrontamiento al problema, apoyo emocional, descarga emocional, ansiedad y aislamiento.

La tabla 11 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben menos indecisión general, presentan menores puntajes en; no acción, reestructuración cognitiva, autoinculpamiento, afrontamiento al problema, apoyo emocional, descarga emocional, ansiedad y aislamiento, comparado con los adolescentes que perciben mayor indecisión general (ver figura 11).

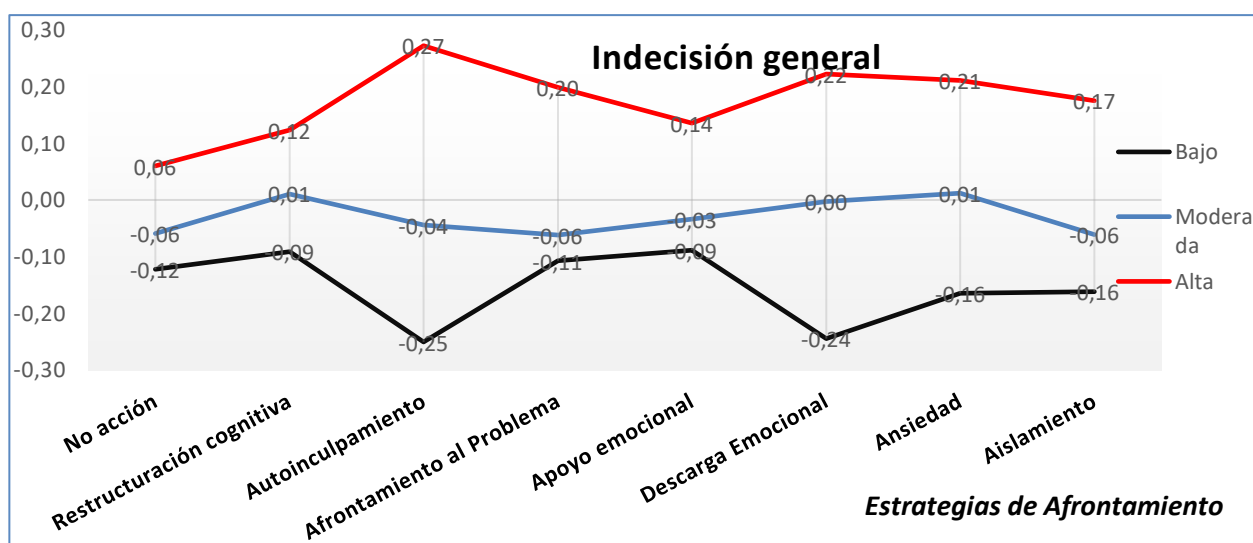


Figura 11: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de indecisión general.

Tabla 11.

Medias, desvíos estándar, y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de indecisión general

Estrategias de afrontamiento	Indecisión General			F (2.961)	Post Hoc
	Bajo N= 318	Moderada N=318	Alta N=326		
No acción	-.12 (.9.14)	-.06 (.09)	.06 (.96)	3.20 *	Bajo<Alto
Reestructuración cognitiva	-.09 (1.03)	.01 (.92)	.12 (.99)	3.83 *	Bajo<Alto
Autoinculpamiento	-.25 (1,00)	-.04 (.90)	.27 (1,00)	23,66 **	Bajo<Mod Mod<Alto Bajo<Alto
Fatalismo	-.13 (1,01)	.04 (.98)	.05 (.95)	3,25 (.04)	----
Evasión a través de la diversión	-.02 (1,07)	.01 (.93)	-.02 (.97)	.11 (.89)	----
Afrontamiento al Problema	-.11 (1.02)	-.06 (.94)	.20 (.98)	9.17 **	Bajo<Mod Mod<Alto Bajo<Alto
Evasión a través de la actividad física	-.01 (.98)	.01 (.10)	.017 (1.00)	.088 (.92)	----
Apoyo emocional	-.09 (1.07)	-.03 (.92)	.14 (.94)	4.61 *	Bajo<Alto
Descarga Emocional	-.24 (.97)	.00 (.93)	.22 (1.01)	18.49 **	Bajo<Mod Mod<Alto Bajo<Alto
Ansiedad	-.16 (.94)	.01 (.90)	.21 (1.00)	12.55 **	Bajo<Alto Mod<Alto
Aislamiento	-.16 (1.01)	-.06 (.92)	.17 (1.00)	10.00 **	Bajo<Alto Mod<Alto

Nota. * = $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

4.6.6.3. Falta de información sobre el proceso de toma de decisiones, Autoeficacia Vocacional y Estrategias de Afrontamiento

Al analizar los resultados, se puede concluir que no se encontró un efecto de interacción entre falta de información sobre el proceso de toma de decisiones y niveles de autoeficacia sobre las estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, se halló un efecto principal del nivel de la falta de información sobre el proceso de toma de decisiones sobre las estrategias de afrontamiento en general ($F(22.1892) = 2.351; p = .000; \eta^2 \text{ parcial} = .027$). Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de; no acción, reestructuración cognitiva, autoinculpamiento, afrontamiento al problema, apoyo emocional, descarga emocional, ansiedad y aislamiento.

La tabla 12 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben menor falta de Información sobre el proceso de toma de decisiones presentan baja no acción, autoinculpamiento, fatalismo, descarga emocional, ansiedad y aislamiento (ver figura 12).

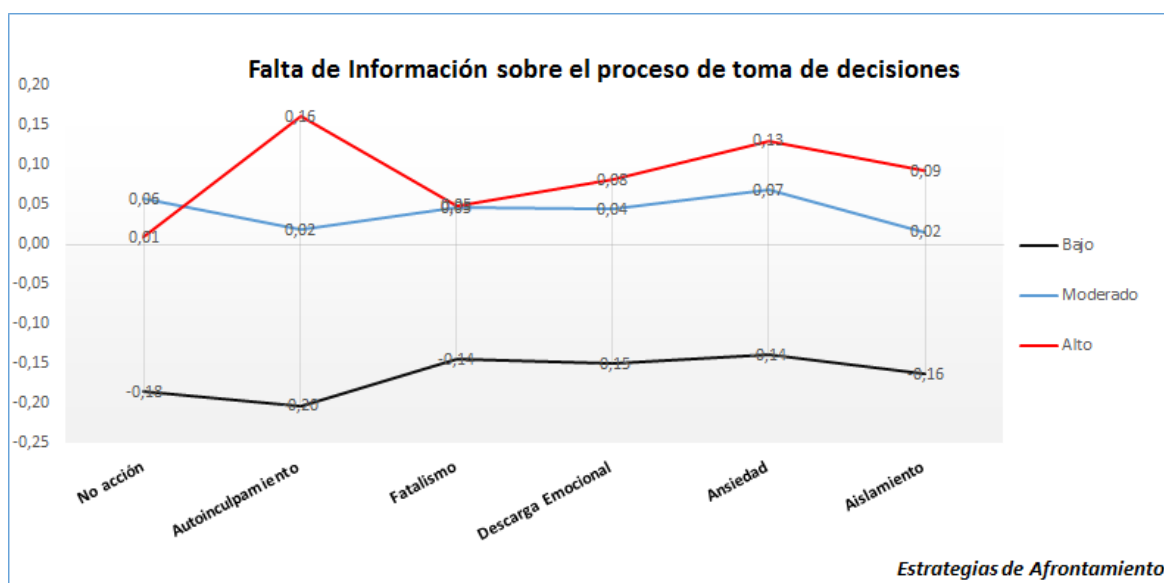


Figura 12: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información sobre el proceso de toma de decisiones.

Tabla 12.

Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información sobre el proceso de toma de decisiones

Falta de información sobre el proceso de toma de decisiones					
Estrategias de afrontamiento	Bajo N= 325	Moderada N=307	Alto N=328	F (2.959)	Post Hoc
No acción	-.18 (.87)	.06 (.94)	.01 (.96)	6.18 *	Bajo<Alto
Reestructuración cognitiva	-.03 (.99)	.03 (.95)	.05 (1.00)	.646	----
Autoinculpamiento	-.20 (.97)	.02 (.94)	.16 (1.03)	11.27**	Bajo<Alto Mod>Alto
Fatalismo	-.14 (.96)	.05 (1.00)	.05 (.98)	4.09*	Bajo<Alto
Evasión a través de la diversión	-.07 (1.04)	.07 (.97)	-.03 (.95)	1.92	----
Afrontamiento al Problema	-.08 (.98)	.01 (.93)	.10 (1.01)	2.81	----
Evasión a través de la actividad física	.00 (.99)	.02 (.96)	-.02 (1.01)	.168	----
Apoyo emocional	-.04 (1.00)	.07 (.92)	-.01 (1.01)	1.05	----
Descarga Emocional	-.15 (.98)	.04 (.92)	.08 (1.05)	5.10**	Bajo<Alto Mod<Alto
Ansiedad	-.14 (.96)	.07 (.90)	.13 (.99)	7.04**	Bajo<Alto Mod<Alto
Aislamiento	-.16 (1.04)	.02 (.90)	.09 (.99)	5.75 **	Bajo<Alto Mod<Alto

Nota. *= $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

4.6.6.4. Falta de información sobre uno mismo, Autoeficacia Vocacional y Estrategias de Afrontamiento

Al analizar los resultados, se puede concluir que no se encontró un efecto de interacción entre falta de información sobre uno mismo y niveles de autoeficacia sobre estrategias de afrontamiento.

No obstante, se encontró un efecto principal de la falta de información sobre uno mismo sobre las estrategias de afrontamiento en general ($F(22,1896) = 4.992$ $p = .000$; η^2 parcial = .055). Específicamente, el efecto se encontró en las siguientes

estrategias de afrontamiento; no acción, autoinculpamiento, fatalismo, descarga emocional, ansiedad y aislamiento.

La tabla 13 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben menor falta de Información sobre uno mismo presentan un menor uso de estrategias de; no acción, autoinculpamiento, fatalismo, descarga emocional, ansiedad y aislamiento, comparados con los adolescentes que perciben más falta de información sobre uno mismo (ver figura 13).

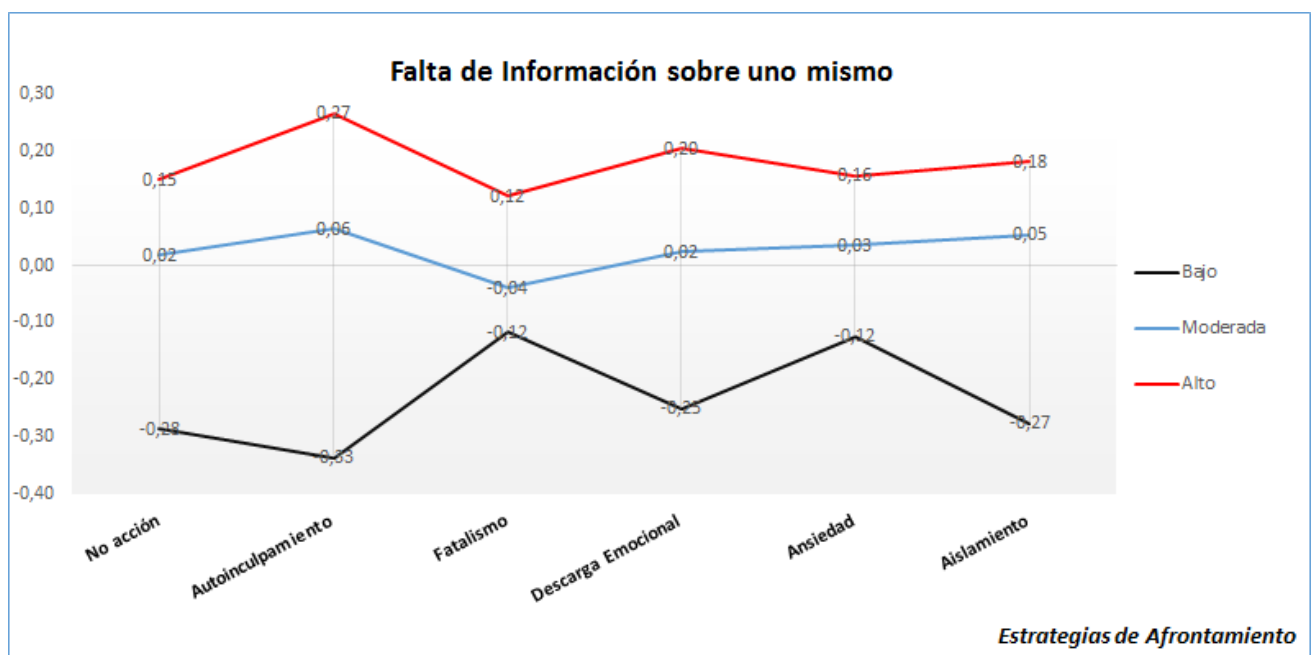


Figura 13: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de información sobre uno mismo.

Tabla 13

Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de información sobre uno mismo

Estrategias de afrontamiento	Falta de información sobre uno mismo			F (2.961)	Post Hoc
	Bajo N= 328	Moderada N=309	Alto N=325		
No acción	-.28 (.82)	.02 (.93)	.15 (.98)	19.33**	Bajo<Alto Mod>Bajo
Reestructuración cognitiva	.01 (.99)	.01 (.96)	.01 (1.00)	.004	----
Autoinculpamiento	-.33 (.93)	.06 (.97)	.27 (.98)	33.00**	Bajo<Alto Mod>Bajo
Fatalismo	-.12 (.98)	-.04 (.97)	.12 (.99)	4.95*	Bajo<Alto Mod<Bajo
Evasión a través de la diversión	.01 (1.05)	-.02 (.96)	-.03 (.97)	.16	----
Afrontamiento al Problema	.00 (.95)	.01 (.98)	.01 (1.03)	.01	----
Evasión a través de la actividad física	.07 (1.00)	-.03 (.98)	-.02 (.99)	1.01	----
Apoyo emocional	-.01 (1.04)	.03 (.96)	.00 (.94)	.19	----
Descarga Emocional	-.25 (.95)	.02 (.95)	.20 (1.00)	17.98**	Alto>Bajo Mod<Bajo
Ansiedad	-.12 (.98)	.03 (.93)	.16 (.94)	7.08*	Alto>Bajo
Aislamiento	-.27 (.96)	.05 (1.00)	.18 (.94)	19.16**	Alto>Bajo Mod<Bajo

Nota. * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

4.6.6.5. Falta de motivación, Autoeficacia Vocacional y Estrategias de Afrontamiento

Al analizar los resultados, se puede concluir que no se encontró un efecto de interacción entre la falta de motivación y los niveles de autoeficacia vocacional sobre las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, se halló un efecto principal del nivel de falta de motivación sobre las estrategias de afrontamiento, en general ($F(22.1898) =$

3.232; $p= .000$; η^2 *parcial*= .036). Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de; no acción, autoinculpamiento, fatalismo, descarga emocional y aislamiento.

La tabla 14 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben menor falta de motivación presentan menos uso de; no acción, autoinculpamiento, fatalismo, descarga emocional y aislamiento, comparados con los adolescentes que perciben más falta de motivación (ver figura 14).

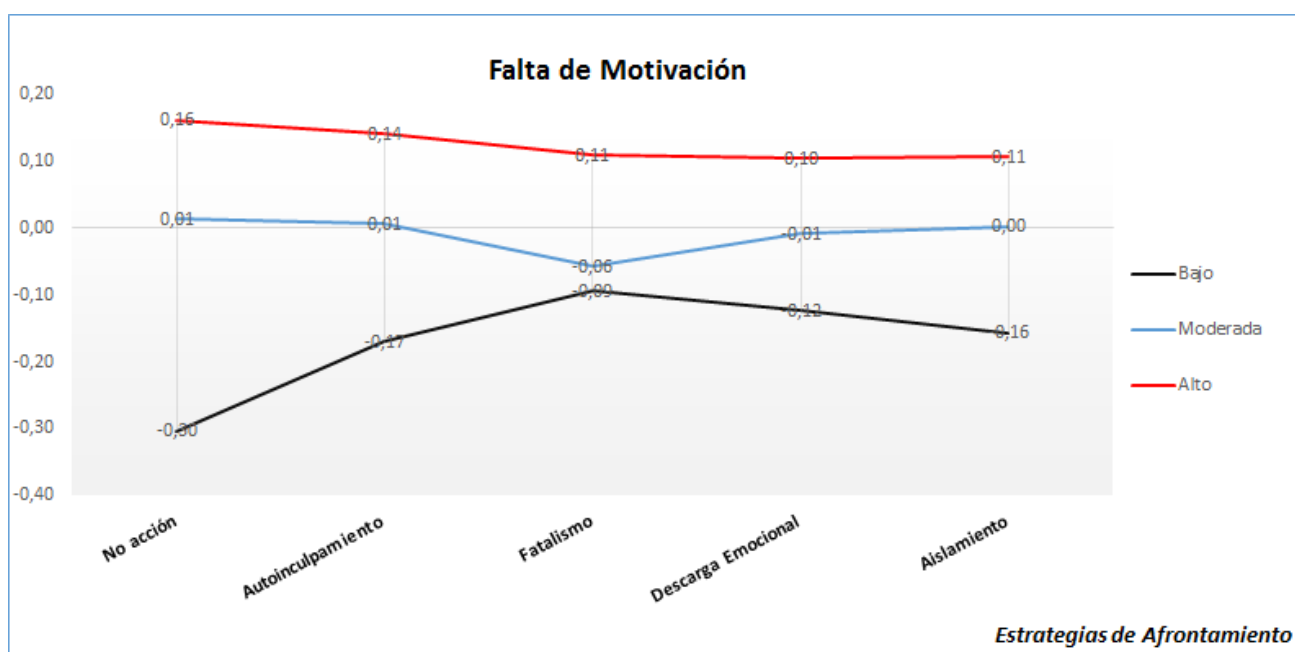


Figura 14: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de falta de motivación.

Tabla 14

Medias, desvíos estándar, y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de falta de motivación

Estrategias de afrontamiento	Falta de motivación			F (2.962)	Post Hoc
	Bajo N= 318	Moderada N=318	Alto N=327		
No acción	-.30 (.82)	.01 (.93)	.16 (.96)	21.49**	Bajo<Alto Mod>Bajo
Reestructuración cognitiva	.07 (.96)	-.04 (.96)	.02 (1.02)	1.16	----
Autoinculpamiento	-.17 (1.03)	.01 (0.97)	.14 (0.95)	8.12**	Bajo<Alto Mod>Bajo
Fatalismo	-.09 (0.96)	-.06 (0.94)	.11 (1.03)	3.88*	Bajo<Alto Mod<Bajo
Evasión a través de la diversión	-.09 (.99)	.03 (1.03)	.93 (.95)	1.88	----
Afrontamiento al Problema	.03 (.94)	-.04 (.95)	.04 (1.05)	.69	----
Evasión a través de la actividad física	-.01 (1.03)	-.02 (.97)	.04 (.97)	.48	----
Apoyo emocional	.02 (0.99)	-.02 (1.00)	.01 (.94)	.19	----
Descarga Emocional	-.12 (.99)	-.01 (.97)	.10 (0.98)	4.26*	Bajo<Alto Mod<Bajo
Ansiedad	.08 (.94)	-.06 (.99)	.04 (.94)	1.93	
Aislamiento	-.16 (1.01)	.00 (.94)	.11 (.98)	5.85*	Bajo<Alto Mod>Bajo

Nota. * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

4.6.6.6. Autoeficacia Vocacional

Al analizar los resultados se halló un efecto principal del nivel de autoeficacia vocacional sobre las estrategias de afrontamiento en general ($F(22,1898) = 17.684$; $p = .000$; $\eta^2 \text{ parcial} = .170$). Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en; no acción, reestructuración cognitiva, autoinculpamiento, evasión a través de la diversión, afrontamiento al problema, evasión a través de la actividad física, apoyo emocional, descarga emocional, ansiedad y aislamiento.

La tabla 15 muestra las medias, desvíos estándar, pruebas de significación y pruebas post hoc de Bonferroni. Los adolescentes que perciben mayor nivel de autoeficacia vocacional presentan menos nivel de no acción, menor autoinculpamiento, menor descarga emocional y menor aislamiento comparados con los que poseen una baja autoeficacia vocacional. Al mismo tiempo, estos adolescentes con mayor nivel de autoeficacia vocacional presentan una mayor reestructuración cognitiva, un mayor afrontamiento al problema, más evasión a través de la actividad física, mayor búsqueda de apoyo emocional y mayor ansiedad (ver figura 15).

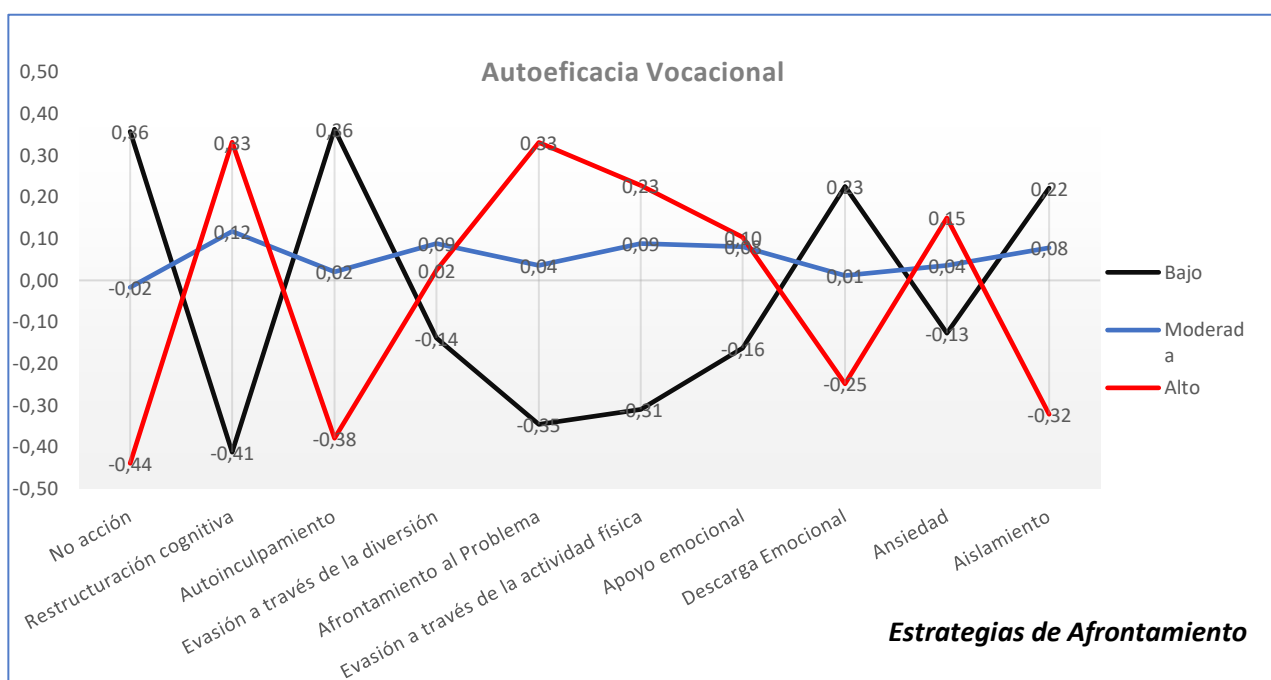


Figura 15: Perfil de medias estadísticamente significativas de estrategias de afrontamiento para cada nivel de autoeficacia vocacional.

Tabla 15

Medias, desvíos estándar y pruebas de significación para cada estrategia de afrontamiento según niveles de autoeficacia vocacional

Estrategias de afrontamiento	Autoeficacia Vocacional			F (2.962)	Post Hoc
	Bajo N=321	Moderada N=304	Alto N=338		
No acción	.36 (.98)	-.02 (.85)	-.44 (.76)	69.19**	Alto<Bajo Mod<Alto
Reestructuración cognitiva	-.41 (1.00)	.12 (.86)	.33 (.92)	54.79**	Bajo<Alto Mod<Alto
Autoinculpamiento	.36 (.91)	.02 (.97)	-.38 (.94)	50.87**	Bajo>Alto Mod>Alto
Fatalismo	.06 (.96)	-.03 (1.02)	-.06 (.97)	1.29	-----
Evasión a través de la diversión	-.14 (1.04)	.09 (.95)	.02 (.96)	4.45*	Bajo<Alto Mod>Alto
Afrontamiento al Problema	-.35 (1.00)	.04 (.87)	.33 (.95)	42.01**	Bajo<Alto Mod<Alto
Evasión a través de la actividad física	-.31 (.99)	.09 (.94)	.23 (.96)	27.06**	Bajo<Alto Mod<Alto
Apoyo emocional	-.16 (1.00)	.08 (.97)	0.10 (.94)	7.37**	Bajo<Alto Mod>Alto
Descarga Emocional	.23 (0.98)	.01 (.97)	-.25 (.95)	19.72**	Bajo>Alto Mod>Alto
Ansiedad	-.13 (1.00)	.04 (.90)	.15 (.95)	6.95**	Bajo<Alto Mod<Alto
Aislamiento	.22 (.94)	.08 (.97)	-.32 (.96)	28.31**	Bajo>Alto Mod>Alto

Nota. * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

Estudio 5

El Estudio 5 corresponde al quinto y último objetivo de esta tesis, en el cual se propuso analizar el ajuste de un modelo de ecuaciones estructurales que permita identificar las relaciones entre las distintas variables consideradas en el afrontamiento de la situación de elección de carrera.

4.7.1. Participantes y muestra

Para este apartado se seleccionó la misma muestra no probabilística utilizada para el estudio 3 y 4. Los 989 sujetos tenían en promedio 18.83 (DS=3.74) años. La muestra fue recolectada entre los participantes del taller de orientación vocacional de la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE). El criterio para ser incluidos en la muestra era que fueran adolescentes terminando el último año del colegio secundario. En cuanto al sexo, el 27,4% (n = 271) eran hombres y el 72.6 % (n = 718) eran mujeres. Los mismos residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. El 41% (n=405) residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 48% (n=475) residía en Gran Buenos Aires (28% Zona Sur, 14% Zona Norte y el 6% restante en Zona Oeste) y el 11% (n=109) restantes corresponden al interior de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto al tipo de escuela, el 75% (n=742) asistían a un colegio secundario estatal y el 25% (n=247) restante asistían a un colegio secundario privado.

4.7.2. Materiales

Escala sobre las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera - DTDC- (Gati et al., 1996, versión adaptada para la muestra del presente trabajo): la escala evalúa las áreas y factores que interfieren de manera significativa en los procesos de decisión académico-profesional. Esta versión adaptada se trata de una escala tipo Likert de 17

ítems, con un intervalo de respuesta de 1 a 7, en donde 1 significa que la persona no se identifica con la situación descrita en el ítem *no tiene dificultades* y 7 que se identifica completamente *tiene muchas dificultades*. Los análisis factoriales exploratorios para la muestra de estudiantes del presente estudio permitieron encontrar una estructura de cinco dimensiones. La confiabilidad como consistencia interna de este instrumento para esta muestra fue de .72 para la dimensión indecisión general; .80 para la dimensión falta de información académica-profesional; .77 para la dimensión falta información sobre uno mismo; .81 para la dimensión falta de información sobre el proceso de toma de decisión; .55 para la dimensión falta de motivación y de .85 para la puntuación total del cuestionario (ver anexo 4).

Escala de Autoeficacia Vocacional (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002, versión adaptada para la muestra de la presente tesis). La misma es una escala tipo Likert de 46 ítems, donde 1 corresponde a *muy en desacuerdo* y 5 corresponde a *muy de acuerdo*. La escala en su versión original permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. La estructura factorial confirmada para esta escala en la presente muestra fue de cinco dimensiones: autoconfianza en la toma de decisiones ($\alpha = .85$); eficacia en la ejecución de tareas ($\alpha = .85$); conducta exploratoria ($\alpha = .81$); eficacia en la planificación de objetivos ($\alpha = .55$); y control del ambiente ($\alpha = .80$). La confiabilidad como consistencia interna de la escala total fue .90 (ver anexo 5).

Inventario de Estrategias de Afrontamiento para Adolescentes. Adaptación argentina de la versión española de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Freydenberg & Lewis, 1997) realizada por Richaud de Minzi (2003). Este instrumento contiene 46 ítems agrupados en 11 dimensiones: no acción ($\alpha = .68$), reestructuración cognitiva ($\alpha = .74$), autoinculparse ($\alpha = .77$), fatalismo ($\alpha = .74$), evasión a través de la diversión ($\alpha =$

.56), afrontamiento centrado en el problema ($\alpha = .75$), evasión a través de la actividad física ($\alpha = .73$), apoyo emocional ($\alpha = .66$), descarga emocional y somatización ($\alpha = .65$), ansiedad ($\alpha = .65$), aislamiento ($\alpha = .71$). La confiabilidad como consistencia interna de los ítems para cada dimensión fue analizada para la presente muestra. En su versión original, este instrumento presentó una consistencia interna de $\alpha = .75$ (Freydenberg & Lewis, 1997). En la versión realizada por Richaud de Minzi (2003), este instrumento presentó una consistencia interna de los ítems (valores de alfa de Cronbach) de entre $\alpha = .56$ y $\alpha = .73$.

En la primera parte del inventario se le pidió al estudiante que describiera un problema referido a la elección de carrera. De esta manera, se focalizaron los demás ítems de estrategias de afrontamiento a dicho problema específicamente, contextualizando las respuestas al área de la decisión vocacional. Por lo tanto, se consideró que no era necesario realizar una posterior categorización de problemas (ver anexo 3).

4.7.3. Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los datos fueron recopilados desde febrero de 2014 hasta abril de 2015, dentro del marco de una actividad de extensión universitaria denominada Taller de Orientación Vocacional, que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual brinda un servicio gratuito y abierto a la comunidad en general para todas aquellas personas interesadas en participar de un proceso de orientación vocacional, independientemente de la universidad que posteriormente elijan. Al comienzo de cada taller, se les explicó a los participantes en qué consistía la investigación, la finalidad de la misma, el objetivo de la evaluación, el

anonimato de la prueba, y la confidencialidad en el uso de los resultados. Luego de obtener el consentimiento informado para la participación del estudio, se les explicó a los participantes el modo de completar los diferentes instrumentos. Los datos se recopilaron de manera online y de forma individual, utilizando la herramienta Google docs.

4.7.4. Tipo de estudio y diseño

A fin de responder el quinto objetivo, se estudió el ajuste del modelo teórico a los datos a través de Ecuaciones Estructurales (SEM) utilizando AMOS 20.0.

4.7.5. Análisis de datos y resultados

Como primer paso se comprobó que se cumplían los supuestos de normalidad y linealidad de las variables involucradas en el modelo propuesto: “la autoeficacia tendrá un efecto sobre las estrategias de afrontamiento mediado por las dificultades en la elección de carrera”. Asimismo, el modelo ha sido analizado bajo el supuesto de una distribución normal multivariada. En este sentido y como el coeficiente de Mardia es inferior a $P(P+2)$, donde P corresponde al número de variables observadas (en nuestro caso 19), entonces puede señalarse que existe normalidad multivariada (Bollen, 1989), (ver anexo 8).

Asimismo, para comprobar el ajuste global del modelo que se planteó, se recurrió a los índices de ajuste absoluto, los mismos determinan el grado en que ambos modelos predicen la matriz de covarianzas observadas. Sin embargo, como se refleja en la tabla 16, el modelo alcanza valores diversos de índices de bondad de ajuste por encima de los recomendados para un ajuste aceptable.

Los parámetros del modelo propuesto fueron estimados siguiendo el criterio de máxima verosimilitud utilizando AMOS debido a la solidez que presenta cuando no

todas las variables se distribuyen normalmente. Los valores de asimetría y curtosis de las distribuciones no son extremos (asimetría <2 y curtosis <7) (West, Finch & Curran, 1995).

En la tabla 16 se muestra la información recogida por siete de los índices de ajuste más utilizados (Mc Donald & Ho, 2002): χ^2 ; χ^2 / gl ; “índice de bondad de ajuste” (GFI); “índice ajustado de bondad de ajuste” (AGFI); “índice de ajuste normado” (NFI); “índice de ajuste comparado” (CFI) y “error de aproximación cuadrático medio” (RMSEA). Luego de realizar las especificaciones correspondientes según el análisis de los índices de modificación (ver anexo 10), los resultados indicaron que el modelo se ajusta a los datos de forma aceptable (ver tabla 16 y figura 11).

Asimismo, los gráficos de dispersión de los residuos expresaban que se haya linealidad entre las variables estudiadas, debido a que los puntos mostraban la misma dispersión a lo largo de todos los valores de los datos sin manifestar ninguna forma regular o curvilínea, que podría demostrar la posibilidad de una presencia de heterocedasticidad o una falta de linealidad. De este modo, los índices de ajuste del modelo alcanzaron un “Índice de Bondad de Ajuste” (GFI) de .93, con un “residuo cuadrático medio” (RMR) de .52 y un “error de aproximación cuadrático medio” (RMSEA) de .07. En relación a las medidas de ajuste incremental, el “índice ajustado de bondad del ajuste” (AGFI) se situó en .89, el “índice Tucker-Lewis” (TLI) en .87 y el “índice de ajuste normal” (NFI) en .90.

Tabla 16

Índices de ajuste del modelo para la relación entre Dificultades en la Elección de Carrera, Autoeficacia Vocacional y Afrontamiento

Modelo	Índices de ajuste							
	χ^2	χ^2/gl	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSE A	Calidad del Ajuste
Modelo	558.112	6.72	.93	.89	.90	.91	.07	Satisfactorio

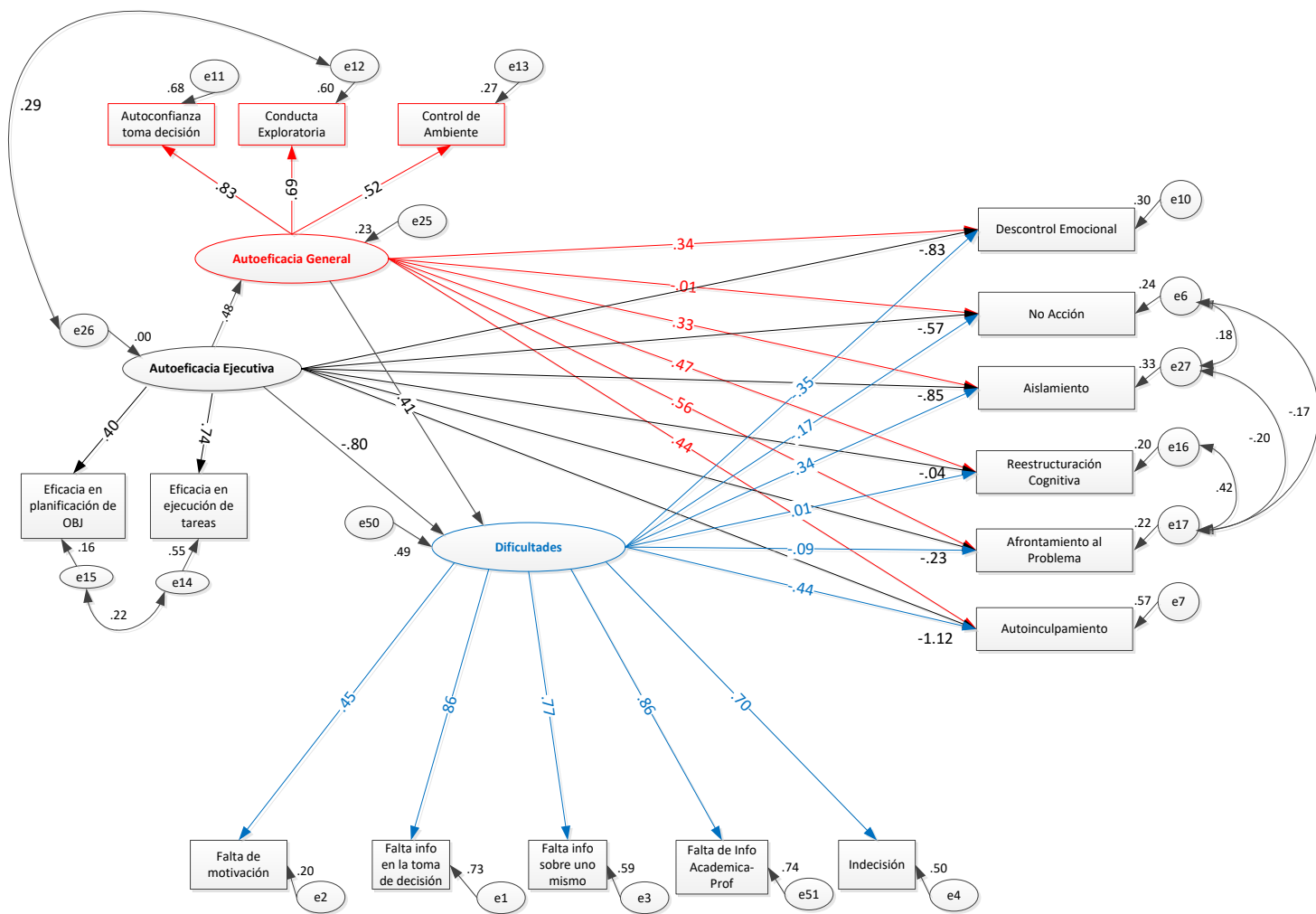


Figura 16: Modelo final de afrontamiento de la situación de elección de carrera

4.7.6. Evaluación de los parámetros individuales

Realizando un análisis de manera individual de los coeficientes de regresión se observó que la totalidad de las relaciones propuestas obtenían una significación a un nivel $p < .05$, a excepción de los pares; dificultades –afrontamiento al problema ($\beta = -.697$; $p = .080$), dificultades-reestructuración cognitiva ($\beta = .072$; $p = .765$), autoeficacia general-no acción ($\beta = -.003$; $p = .909$) y autoeficacia ejecutiva-reestructuración cognitiva ($\beta = -.024$; $p = .431$).

Se analizaron primero los efectos directos centrales al problema; lo que se ha denominado “autoeficacia ejecutiva” influye directamente y en forma negativa sobre dificultades percibidas ($\beta = -.083$; $p < .001$), al igual que la “autoeficacia general” impacta positivamente sobre Dificultades ($\beta = .044$; $p < .001$). Al mismo tiempo, autoeficacia ejecutiva impacta directa y negativamente sobre algunas estrategias de afrontamiento; autoinculpamiento ($\beta = -.564$; $p < .001$); sobre descontrol emocional ($\beta = -.515$; $p < .001$); sobre aislamiento ($\beta = -.490$; $p < .001$) y sobre no acción ($\beta = -.280$; $p < .001$).

Asimismo, se encontraron efectos significativos de la “autoeficacia general” sobre las siguientes estrategias de afrontamiento; descontrol emocional ($\beta = .216$; $p < .001$); reestructuración cognitiva ($\beta = .248$; $p < .001$); afrontamiento al problema ($\beta = .460$; $p < .001$); aislamiento ($\beta = .195$; $p < .001$) y sobre autoinculpamiento ($\beta = .228$; $p < .001$).

Por otro lado, se encontraron efectos directos negativos de las “dificultades” sobre algunas estrategias de afrontamiento; sobre no acción ($\beta = -.811$; $p < .005$); sobre aislamiento ($\beta = -1.1893$; $p < .001$); sobre descontrol emocional ($\beta = -2.075$; $p < .001$) y sobre autoinculpamiento ($\beta = -2.108$; $p < .001$).

Con relación a los efectos indirectos (ver tabla 17 y anexo 9), los resultados señalaron un efecto de la autoeficacia ejecutiva sobre “descontrol emocional” a través

de la autoeficacia general y dificultades. La autoeficacia ejecutiva impacta también en forma indirecta sobre aislamiento a través de autoeficacia general y dificultades. Por otro lado, autoeficacia ejecutiva influye indirectamente sobre afrontamiento al problema a través de autoeficacia general y a través de dificultades percibidas. Además, la autoeficacia ejecutiva tiene un efecto indirecto sobre reestructuración cognitiva a través de la autoeficacia general y percepción de dificultades. La autoeficacia ejecutiva también tiene un efecto indirecto sobre autoinculpamiento a través de la autoeficacia general y dificultades. Por otro lado, la autoeficacia general tiene un efecto indirecto sobre descontrol emocional, aislamiento, sobre no acción, sobre afrontamiento al problema, reestructuración cognitiva y autoinculpamiento a través de dificultades.

El modelo ha alcanzado valores desde el 20% hasta el 57% de la varianza explicada en las estrategias de afrontamiento; autoinculpamiento (57%), aislamiento (33%), descontrol emocional (30%), no acción (24%), afrontamiento al problema (22%) y reestructuración cognitiva (20%).

Tabla 17

Efectos directos e indirectos entre las variables de Dificultades, Afrontamiento y Autoeficacia Vocacional

		Autoeficacia ejecutiva	Autoeficacia general	Dificultades	Descontrol emocional
Autoeficacia general	Dir.	.48**	.00	.00	.00
	Indir.	.00	.00	.00	.00
Dificultades	Dir.	-.79***	.41**	.00	.00
	Indir.	.19	.00	.00	.00
Descemoc	Dir.	-.83***	.34**	-.34***	.00
	Indir.	.37	-.14	.00	.00
Falta-info-ac-prof	Dir.	.00	.00	.86**	.00
	Indir.	-.51	.35	.00	.00
Aislamiento	Dir.	-.85***	.33**	-.34***	.00
	Indir.	.36	-.14	.00	.00
Noaccion	Dir.	-.56***	-.01	-.16***	.01
	Indir.	.09	-.06	.00	.00

(Continuación tabla 17)

		Autoeficacia ejecutiva	Autoeficacia general	Dificultades	Descontrol emocional
Indecisión general	Dir.	.00	.00	.70**	.00
	Indir.	-.42	.29	.00	.00
Falta-info-uno-mismo	Dir.	.00	.00	.76**	.00
	Indir.	-.46	.31	.00	.00
Falta de motivación	Dir.	.00	.00	.45**	.00
	Indir.	-.27	.18	.00	.00
Falta-info- tomadecisión	Dir.	.00	.00	.85**	.00
	Indir.	-.51	.35	.00	.00
Efi-plan-obj	Dir.	.40**	.00	.00	.00
	Indir.	.00	.00	.00	.00
Efic-ejec-tareas	Dir.	.74**	.00	.00	.00
	Indir.	.00	.00	.00	.00
Control-ambiente	Dir.	.00	.52**	.00	.00
	Indir.	.25	.00	.00	.00
Conducta-expl	Dir.	.00	.68**	.00	.00
	Indir.	.33	.00	.00	.00
Aut-toma-decision	Dir.	.00	.82**	.00	.00
	Indir.	.39	.00	.00	.00
Afrontproble	Dir.	-.23***	.55**	-.08	.00
	Indir.	.32	-.03	.00	.00
Reescogn	Dir.	-.04	.47**	.01	.00
	Indir.	.21	.00	.00	.00
Autoincul	Dir.	-1.12**	.44**	-.43**	.00
	Indir.	.47	-.18	.00	.00

Nota. *= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$

Discusión

Capítulo 5

Discusión

Esta tesis se propuso como objetivo general analizar cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional. Partiendo de un modelo cognitivo y transaccional de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman (1986) se hipotetizó que la situación problemática de elección de carrera que debe afrontar el adolescente dependerá de la interacción del adolescente con su entorno (Barraza, 2007; Farkas, 2003). En esta interacción, la situación de elección vocacional puede ser evaluada como una amenaza que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar. En este proceso transaccional, son cruciales por un lado, los procesos cognitivos a través de los cuales el adolescente valora y da significación a la situación, y por otro lado, las estrategias que pone en marcha para enfrentar dicha situación (Farkas, 2003; Folkman, 1984). En este trabajo también se hipotetizó que la forma en la cual el adolescente afrontará la elección vocacional dependerá fundamentalmente de la autoeficacia percibida específica frente a la situación vocacional, recurso personal que mediará la relación entre dificultad percibida y las estrategias de afrontamiento empleadas. Por lo tanto, se ha analizado el problema desde diferentes perspectivas utilizando varios métodos: en primer lugar, se analizaron las interacciones entre distintos niveles de dificultades y de autoeficacia en su efecto conjunto sobre las estrategias de afrontamiento. En segundo lugar, se puso a prueba un modelo integrativo de afrontamiento al problema de decisión vocacional, incluyendo todas las variables de análisis.

Debido a la importancia de contar con instrumentos adaptados a nuestro medio, se realizó la adaptación y validación a la población de jóvenes estudiantes de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, de un instrumento que mide Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera y otro que evalúa Autoeficacia Vocacional.

Se discutirán los hallazgos referidos a cada objetivo específico por separado, dando cuenta de la confirmación o refutación de las hipótesis planteadas y luego se arribará a las conclusiones generales, limitaciones, implicancias y posibles líneas futuras de investigación.

5.1. Discusión estudio 1 – adaptación de las Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera

Para responder al primer objetivo específico se llevó a cabo, dentro del marco del estudio 1, la adaptación y validación a la población de jóvenes estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, un instrumento que mide Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera. La escala brinda una clasificación de las dificultades y evalúa las áreas y factores que interfieren de manera significativa en los procesos de decisión académico-profesional, con la finalidad de diseñar planes de intervención adecuados a dichas necesidades (Gati et al., 1996; Lozano, 2007). Esta taxonomía se basa en la aplicación de los conceptos y principios de la teoría de la decisión y descripción en el análisis del proceso de toma de decisiones de la carrera (Gati & Asher, 2001; Gati & Tal, 2008). Asimismo, dicha taxonomía proporciona un marco teórico para la caracterización sistemática de los diversos desafíos que enfrentan las personas cuando se toman decisiones de carrera y las que se van presentando durante el proceso (Gati et al., 2010).

Los resultados de los análisis factoriales tanto exploratorio como confirmatorio de la escala de Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera (DTDC), permitieron lograr un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para su aplicación en la

población de jóvenes estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, similares a las obtenidas en la escala original realizada por los autores (Gati et al., 1996; Gati & Saka, 2001). Los índices de consistencia interna de la escala dan cuenta que con esta prueba se puede alcanzar una medida general confiable de las dificultades que tienen los adolescentes en el proceso de elección de carrera en dicha población. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las limitaciones de algunas de las subescalas (falta de motivación, por ejemplo) debido al reducido número de ítems que fueron incluidos en las mismas.

Los análisis obtenidos confirmaron parcialmente la estructura teórica propuesta para este instrumento diagnóstico. Comparando con la escala original, se encontraron cinco factores en lugar de diez, explicando un gran porcentaje de la varianza. Los cinco factores encontrados fueron; indecisión general, falta de información académico-profesional, falta de información sobre uno mismo, falta de información sobre el proceso de toma de decisión y falta de motivación. En cambio, no se encontraron factores de la escala original como, creencias disfuncionales, falta de información adicional, información poco fiable, los conflictos internos y los conflictos externos.

Por último, es importante destacar, que durante el proceso de adaptación se eliminaron 17 ítems con respecto al instrumento original, obteniéndose de esta manera, una versión más breve del instrumento, lo que puede resultar más amigable y más rápido de responder, al utilizarse como medida de autoreporte en adolescentes.

5.2. Discusión estudio 2 - adaptación de Autoeficacia Vocacional

En lo que respecta al estudio 2, se llevó a cabo la adaptación y validación a la población de jóvenes estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, un instrumento que mide Autoeficacia Vocacional; escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002). La

escala permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global.

Este instrumento resulta de vital importancia si se considera que la autoeficacia en la decisión de carrera se define como el grado en que las personas se sienten confiadas de que pueden realizar con éxito las tareas durante el proceso de toma de decisión vocacional (Bandura et al., 2003; Betz et al., 1996; Taylor & Betz, 1983). Esta escala, a su vez, es de utilidad tanto para los profesionales de orientación vocacional, como también para los adolescentes, a quienes les puede resultar muy útil conocer información relevante durante el proceso de desarrollo vocacional (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002).

En este sentido, la autoeficacia posee una doble ventaja de ser un concepto fundamental en la teoría social cognitiva y de ser una herramienta que proporciona asesoramiento para las estrategias explícitas para el cambio (Bandura, 1977; 1986).

Si bien los análisis factoriales exploratorios han logrado una estructura similar a la estructura teórica propuesta por el instrumento en su versión original, que consiste en 5 factores: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en planificación de objetivos y control del ambiente, (Carbonero Martín & Merino Tejedor, 2002), dicha estructura no ha sido del todo satisfactoria en la muestra utilizada para este estudio. Es por ello que se llevó a cabo un análisis factorial de segundo orden, el cual sugirió una estructura más simple, de dos factores, que se refieren por un lado a un aspecto más general de la autoeficacia vocacional, y por otro, a un aspecto más ejecutivo.

El aspecto más general de la autoeficacia vocacional podría hacer referencia a una creencia general que tiene la persona sobre su capacidad para manejar adecuadamente

una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (García, Moreno & Suárez, 2000). En cambio, el aspecto ejecutivo de la autoeficacia (autoeficacia ejecutiva) estará vinculado a la creencia de que efectivamente podrá planificar y llevar adelante su meta.

Por último, los índices de consistencia interna de la escala demuestran que con esta prueba se puede alcanzar una medida general confiable de autoeficacia vocacional de los adolescentes en el proceso de elección de carrera en nuestro medio ($\alpha = .90$). Sin embargo, es necesario tener en cuenta las limitaciones y consideraciones particulares de algunas de las subescalas; eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente, debido al reducido número de ítems que fueron incluidos en las mismas y debido a los ítems invertidos (Nunnally & Bernstein, 1994). En el caso particular de los ítems 18 y 17 correspondientes a la eficacia en la planificación de objetivos, puede sugerirse que los mismos pueden resultar ser inconsistentes en la respuesta de los sujetos.

La escala final resultó ser más breve, lo que permitiría una evaluación más rápida y amigable en el uso con adolescentes.

5.3. Discusión estudio 3 - Dificultades en la Elección de Carrera.

El tercer objetivo de esta tesis se propuso describir cuáles son las dificultades que predominan frente a la elección de carrera en estudiantes jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, se realizó el estudio 3, el cual ha evidenciado que las dificultades indecisión general, falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo, y falta de información sobre el proceso de toma de decisión, se presentan de forma moderada en comparación con la dificultad falta de motivación que se presenta en menor medida. Esto se corrobora con estudios previos realizados por otros autores, donde además se resalta que la elección de carrera no es una tarea fácil, sino una de las decisiones más

complejas que la persona deberá realizar en su vida (Gati et al., 1996). Asimismo, también debe considerarse que el adolescente se encuentra en un período de transición hacia la adultez y por lo tanto la elección de carrera implica una negociación que ya se encuentra encaminada: es la integración de nuestro ser, la inclusión de las necesidades individuales, de las habilidades, de los estilos y de los valores relacionados con el rol profesional (Bordin & Kopplin, 1973). Del mismo modo, Hackett y Betz (1995) explican que una elección adecuada es un aspecto crucial en la vida de los estudiantes, ya que tal elección ejerce una gran influencia en su proyecto de futuro.

La dificultad indecisión general, fue una de las dificultades que se evidenció de manera moderada en el presente estudio, y la misma tendría sus fundamentos debido a que la indecisión, es una imposibilidad de la persona para poder tomar una decisión de manera efectiva al momento de elegir una carrera (Abu Talib & Tan, 2009; Gati, et al., 2010; Guay et al., 2003; Osipow, 1999). Podría considerarse además, que teniendo en cuenta el contexto donde se realizó la recopilación de los datos y se llevó a cabo la presente investigación, esta dificultad tendría su razón de surgir, debido a que los participantes que han concurrido al taller de orientación vocacional realizado por la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE) se acercan a esta actividad porque previamente ya cuentan con cierto grado de indecisión vocacional y buscan en este tipo de talleres, encontrar una posible solución al problema.

En lo que respecta a la dificultad falta de información académica-profesional, la misma también se presentó de manera moderada en este estudio. Esta dificultad pone en evidencia que los jóvenes que no cuentan con la información necesaria respecto de las opciones de carrera, sus alcances, y sus implicancias, tendrán cierto grado de indecisión, debido a que no tienen información suficiente como para poder elegir. Es por ello, que el desafío de los adolescentes dentro del proceso de elección, es poder combinar de

manera armoniosa la información del sí mismo y de la variedad de opciones de carrera existentes al momento de tener que tomar una decisión de carrera (Sauermann, 2005).

Por otra parte, y relacionado con la dificultad falta de información sobre sí mismo, que al igual que las dificultades mencionadas anteriormente también se presentó de manera moderada en este estudio, se puede destacar que también fue mencionada en otros estudios previos, donde los resultados manifestaron que esta dificultad forma parte de la indecisión vocacional vinculada al desarrollo normal que deben afrontar los adolescentes en este periodo de transición hacia la adultez (Guay et al., 2006). Es por este motivo que la orientación vocacional cumple un rol fundamental ya que comprende la asistencia necesaria para que la persona pueda elaborar un concepto de sí mismo, de una elección de carrera, su preparación y entrada al mundo del trabajo para que de esta manera alcance la autorrealización personal (Bisquerra, 2005; Super, 1953).

A su vez, y en relación a la falta de información sobre el proceso de toma de decisión, en este estudio ha surgido de manera moderada, y los resultados alcanzados encuentran una vinculación con otros estudios previos, donde esta dificultad es mencionada como una de las principales causas que le impiden al adolescente lograr una elección acorde a sus preferencias y objetivos individuales (Kleiman et al., 2004; Osipow, 1999). Es por ello, que la toma de decisión de carrera y la posterior certeza en la elección se encuentra vinculada con el grado de conciencia del sí mismo de la persona, como así también con su comprensión del mundo del trabajo (Gati & Saka, 2001; Osipow & Reed, 1985; Wanberg & Muchinsky, 1992).

Con respecto a la falta de motivación, el resultado en el presente estudio no es consistente con lo señalado por estudios previos donde esta dificultad se ha presentado de forma frecuente en los adolescentes en la primera etapa del proceso de decisión vocacional (Amir et al., 2008). Esto puede deberse a que la muestra utilizada para este

trabajo fue obtenida en el marco de una actividad de extensión universitaria (taller de orientación vocacional) y por lo tanto, podría inferirse que los jóvenes que allí concurrían manifestaban como mínimo un cierto interés en continuar una carrera universitaria.

5.4. Discusión estudio 4 - Dificultades en la Elección de Carrera, Autoeficacia Vocacional y Afrontamiento

El objetivo 4 de este trabajo se propuso analizar si existen diferencias significativas en las Estrategias de Afrontamiento entre estudiantes jóvenes con distintos niveles de Dificultades frente a la Elección de la Carrera, considerando diferentes niveles de Autoeficacia percibida. Por tal motivo se realizó el estudio 4.

Los resultados de los análisis multivariados de la varianza (MANOVA) que se realizaron dentro del marco del estudio 4, permitieron dar respuesta a la pregunta central de esta investigación, analizando la autoeficacia como variable moderadora: ¿cuál es la relación entre las dificultades de elección de carrera y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes frente a la situación de elección, considerando diferentes niveles de autoeficacia vocacional? Si bien se hipotetizó que habría efectos de interacción entre dificultades y autoeficacia, no se encontró en este estudio evidencia acerca de dicha hipótesis. Es decir, no se encontró un efecto moderador de la autoeficacia sobre la relación entre percepción de dificultades y afrontamiento.

Se encontraron efectos principales de cada una de las dificultades sobre las estrategias de afrontamiento, por un lado, y de la autoeficacia por otro lado, sobre estrategias de afrontamiento, en general. Sin embargo, es importante considerar que los tamaños de efecto son bajos, lo que implica que tanto las dificultades de elección de carrera como la autoeficacia vocacional explican poco de la varianza de las estrategias de afrontamiento. Específicamente, se halló que la falta de información académico-

profesional influye sobre las estrategias de afrontamiento: los adolescentes que menos perciben esta dificultad tienden a no verse como culpables o responsables del problema o de la dificultad (menos autoinculpamiento) a diferencia de los que sí presentan niveles altos de esta dificultad. A su vez, a menor falta de información académico-profesional presentan un menor aislamiento, menor ansiedad y menor paralización. Las estrategias de autoinculpamiento, paralización y aislamiento pueden ser consideradas como disfuncionales o desadaptativas, teniendo en cuenta que están centradas en emociones negativas o la huida y asociadas a sensaciones de malestar (Scheier & Carver, 1993; Unger et al., 1998). Por lo tanto, el no contar con suficiente información acerca de las ofertas académicas y/o profesionales, llevaría a algunos adolescentes a percibirlo como una amenaza y al uso de este tipo de estrategias que si se mantienen, podrían ser desadaptativas.

Por otro lado, aquellos adolescentes que presentan niveles altos de falta de información académico-profesional presentan niveles altos de afrontamiento al problema. Es decir, algunos adolescentes frente a este tipo de dificultad ponen en marcha estrategias de aproximación al problema, activando su sistema de recursos cognitivos y sociales para abordarlo de forma sistemática. Investigaciones previas han encontrado que el afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, se encuentra relacionado con jóvenes que son más activos y que tienen facilidades para la comunicación, que logran modificar el contexto a partir de la búsqueda incesante de nueva información, a su vez que vinculan sus propias herramientas para alcanzar sus objetivos de manera exitosa (Martínez & Pinto, 2005). En este punto, diferentes investigaciones resaltan que el afrontamiento dirigido a la resolución de problemas es considerado adaptativo y se encuentra vinculado a un mejor bienestar físico (Aldwin & Revenson, 1987; Brissette et al., 2002).

Por otro lado, el estudio 4 también ha evidenciado que los adolescentes que perciben mayor indecisión vocacional presentan un mayor uso de estrategias de afrontamiento tanto desadaptativas (tienden a autoinculparse, a descontrolarse emocionalmente, a sentir mayor ansiedad, otros se paralizan o se aíslan), como adaptativas (afrontan el problema y buscan apoyo). Es por ello que Lazarus y Folkman (1986) manifiestan que el afrontamiento es algo dependiente no solo del individuo, sino de la situación en particular, se trata de un proceso contextualizado y cambiante en el que la persona deberá, en determinadas situaciones, contar principalmente con estrategias defensivas y en otras situaciones con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo esto sucede a medida que va cambiando su relación con el entorno.

En este sentido, se puede comprender que la dificultad de indecisión general implica que el adolescente posee dificultades generales para tomar decisiones. Es por ello que las personas que tienen altos niveles de indecisión lo manifiestan en diferentes áreas de su vida y tienen la necesidad de otro que lo apruebe y/o acompañe en la decisión (Lozano, 2007). Algunas investigaciones se centraron durante varios años en la relación entre la ansiedad y los niveles de indecisión de los estudiantes (Lewko, 1994). Campagna y Curtis (2007) señalaron que el estado de ansiedad es el predictor más fuerte de la indecisión de carrera.

En esta misma línea, los adolescentes que perciben que en este proceso de toma de decisión les falta información, también tienden a afrontarlo con culpa o se perciben como responsables del problema. A su vez, podrían llegar a paralizarse, aislarse, descontrolarse emocionalmente o a afrontarlo con mayor ansiedad, comparados con los adolescentes que no perciben esta dificultad. Podría observarse que aquellos estudiantes que carecen de información o cuentan con información inconsistente, presentan dificultades a la hora de tomar una decisión, no porque carezcan de la capacidad para

hacerlo, sino porque no cuentan con la información necesaria (Bullock-Yowell et al., 2014). En este sentido, el desconocimiento del adolescente acerca del proceso, se encuentra relacionado con la incertidumbre de no saber que opción podría ser la más acertada y particularmente una falta de información con respecto a los pasos a seguir en el proceso de toma de decisiones (Lozano, 2007).

Otra dificultad de elección de carrera vinculada con estrategias disfuncionales según los resultados obtenidos en el presente estudio, fue la falta de conocimiento de sí mismo: los adolescentes que no conocen lo suficiente acerca de sus intereses, sus gustos y capacidades, tienden a un mayor autoinculpamiento, a una mayor descarga emocional, a un mayor aislamiento, mayor fatalismo y mayor ansiedad. Al contrario, un mayor conocimiento de sí mismo, promueve en menor medida este tipo de afrontamiento disfuncional. En esta línea, diferentes autores explican que la mayoría de los adolescentes carecen de claridad sobre sí mismos, poseen información contradictoria y/o insuficiente sobre el mundo del trabajo, sus experiencias de vida son limitadas como así el conocimiento de sus intereses y habilidades (Gati et al., 1996; Kleiman et al., 2004). Es por ello, que será de vital importancia ofrecer a los adolescentes diferentes alternativas de orientación profesional para proporcionarles las condiciones para el conocimiento de sí mismo (Müller, 2001).

Por otro lado, los adolescentes que se perciben con falta de motivación, también tienden a paralizarse, a autoinculparse, a esperar que las cosas se resuelvan solas, a una mayor descarga emocional y a un mayor aislamiento, comparados con los que no perciben esta dificultad. En este sentido, cuanto más alta es la falta de motivación, conlleva a que el adolescente postergue la elección, ya que no puede tomar la decisión en el momento presente, percibiendo que no es necesario invertir tiempo y que a la larga podrá tomar la decisión correcta (Lozano, 2007). Diferentes autores manifiestan que la

motivación es un recurso de vital importancia en la elección de carrera ya que esto le otorgará a la persona la posibilidad de sostener y de finalizar la carrera elegida y, por lo tanto el éxito en el ejercicio de la profesión (Cano Celestino, 2008). Sin embargo, los resultados del presente estudio con respecto al factor falta de motivación deberían considerarse con prudencia, dado que el mismo tuvo baja confiabilidad como consistencia interna (tres ítems).

Por otro lado, es importante resaltar que la preocupación de los jóvenes se encuentra en relación a su futuro y a sí mismo (Cassaretto et al., 2003). Es por ello que será importante comprender cuáles son las preocupaciones y cuál es la manera en que los adolescentes afrontan las diferentes situaciones estresantes que se les van presentando (Figueroa et al., 2005).

En estudios previos se ha demostrado que al principio de la carrera universitaria, los estudiantes tienden a utilizar con más frecuencia el afrontamiento centrado en la emoción junto con el apoyo social. Pero a medida que pasa el tiempo, el adolescente percibe al contexto universitario como formando parte de su cotidianidad, y logra disminuir la utilización de este tipo de afrontamiento (Moos, 1995).

En lo que respecta al estudio realizado, pudo evidenciarse que el nivel de autoeficacia influyó sobre las estrategias de afrontamiento: los adolescentes que perciben mayor nivel de autoeficacia vocacional, presentan menor nivel de no acción, menor autoinculpamiento, menor descarga emocional y menor aislamiento, comparados con aquellos que poseen una menor autoeficacia. Este hallazgo coincide con resultados de investigaciones previas que demuestran que aquellas personas con baja autoeficacia tienden a perpetuar en expectativas débiles. Asimismo, son propensas a la evitación de actividades y comportamientos defensivos en el proceso para evaluar sus resultados (Quimby & DeSantis, 2006). También otros estudios previos señalaron que los

estudiantes universitarios indecisos tendían a menores niveles de autoeficacia en la toma de decisión de carrera, a tener pensamientos negativos y mayores dificultades en la toma de decisiones, que sus compañeros que ya estaban decididos (Betz et al., 1996). De acuerdo a investigaciones previas, existe una relación significativa entre la autoeficacia en la toma de decisión de carrera y la indecisión (Betz et al., 1996; Creed et al., 2004; Guay et al., 2006; Nota et al., 2007; Osipow & Gati, 1998; Taylor & Betz, 1983).

Por otro lado, también se halló en el estudio realizado, que aquellos adolescentes que presentan niveles más altos de autoeficacia utilizan con mayor frecuencia estrategias funcionales (por ejemplo, reestructuración cognitiva, afrontamiento al problema, etc.). Estos resultados son consistentes con la literatura, que señala que una alta autoeficacia en la toma de decisión de carrera se encuentra vinculada a explorar opciones y a ser más crítico ante la elección (Bollman, 2009; Solberg et al., 1995). También se ha demostrado, de acuerdo a estudios anteriores, que las personas con una alta autoeficacia en la toma de decisión de carrera tienen objetivos más claros, están más orientados hacia la meta, tienen una mayor madurez profesional y experimentan menos indecisión de carrera (Betz & Voyten, 1997; Mau, 2000). Es así, que altos niveles de autoeficacia en la carrera se han relacionado con la convicción en la elección de carrera, la persistencia académica y el éxito educativo en los estudiantes universitarios (Betz & Hackett, 2006; Brown et al., 1989; Betz et al., 1996; Creed et al., 2004; Guay et al., 2006; Nota et al., 2007).

La autoeficacia produciría un aumento en la autonomía, lo que a su vez contribuiría a la iniciación de comportamientos tales como la búsqueda de información en sí mismos y la inserción en mundo del trabajo (Guay et al., 2006).

En síntesis, la autoeficacia es una variable clave en el proceso de evaluación como mediador entre las estructuras cognitivas y el resultado de la situación estresante

(Karademas & Kalatzi-Azizi, 2004). Asimismo, las expectativas de autoeficacia tienen una relación significativa que afecta directamente a la toma de decisión de carrera (Betz & Hackett, 1986). La autoeficacia influye en la creencia de que la persona es capaz de elegir la carrera adecuada y sostenerla (Betz & Hackett, 1981; Lent, Brown & Larkin, 1986). A su vez afecta a los patrones de pensamiento y determina en parte las acciones de los individuos, sus decisiones de participar en una tarea, el esfuerzo que pondrá y la perseverancia que utilizará (Bandura, 1986). En este sentido, diferentes autores explican que la autoeficacia incide en la conducta de elección, en el aprendizaje, en las expectativas y en la manera en que se interpretarán las experiencias (Martin & Mangas, 1999).

Por último, una transición exitosa a la vida adulta requiere de la capacidad de la persona para adaptarse a los cambios y a los acontecimientos estresantes (Seiffge-Krenke et al., 2010). En este sentido, frente a la situación de elección vocacional, el adolescente deberá tomar una decisión de suma importancia para su futuro (Álvarez González, 2008) y recurrirá a distintas estrategias de afrontamiento (Sansinenea et al., 2010). De esta manera, una decisión ideal será aquella en que la persona es consciente de que existe la situación de elección, que la afronta y toma una decisión que es compatible con sus recursos y sus objetivos personales, y cualquier desvío de aquello que es ideal para el sujeto puede ser vivido como una dificultad potencial que puede afectar a la persona (Gati et al., 1996).

5.5. Discusión estudio 5 - ajuste de un modelo estructural

Este estudio se propuso analizar el ajuste de un modelo de ecuaciones estructurales que incluyó las variables de estudio y sus posibles relaciones directas e indirectas en el afrontamiento de la situación de elección de carrera. De esta manera, fue posible comprender de forma integrada el problema, desde la perspectiva de los mismos

adolescentes. En dicho modelo, la autoeficacia funciona como un recurso personal impactando de forma directa sobre distintas estrategias de afrontamiento, pero también de forma indirecta a través de otras variables como las dificultades percibidas. Este resultado puede comprenderse desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986) de afrontamiento al estrés, según el cual la amenaza de la situación estresante está vinculada con su evaluación (evaluación primaria del evento) que desborda los propios recursos (evaluación secundaria). Si bien las dificultades que surgen en el proceso de elección también tienen un efecto directo y pueden desalentar a las personas (Germeijs & De Boeck, 2002), esta percepción dependerá de la evaluación de los propios recursos, y específicamente, de la autoeficacia vocacional en el modelo que se puso a prueba. En esta línea, diferentes autores explican que la autoeficacia incide en la conducta de elección, en el aprendizaje, en las expectativas y en la manera en que se interpretarán las experiencias (Martin & Mangas, 1999). La autoeficacia se presenta como un recurso cognitivo que influye sobre la percepción de las dificultades y a su vez impacta sobre el uso de las estrategias de afrontamiento. En esta línea, la teoría de la autoeficacia plantea que las personas se formulan expectativas y percepciones acerca de sus capacidades y que esto va a impactar en la manera en que lleven a cabo una tarea o una actividad (Bandura 1977, 1982, 1986, 1995). A su vez, la percepción que el adolescente tiene sobre las creencias de la autoeficacia, se refiere a las capacidades para organizar y ejecutar las herramientas necesarias para manejar las diferentes situaciones (Bandura, 1995). Así puede entenderse que, según las expectativas y percepciones generales que los adolescentes tienen acerca de sus propias capacidades impactarán en la evaluación que hagan de sus dificultades con respecto a la elección de carrera y así pondrán en marcha distintas estrategias de afrontamiento.

En este sentido, diferentes autores sostienen que el constructo de autoeficacia determina cuál será el grado de efectividad que puede tener la persona para afrontar una multiplicidad de situaciones estresantes (Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekozel, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005).

Según los resultados del modelo planteado, se presentan dos dimensiones de la autoeficacia que tienen efectos distintos sobre las dificultades y, a su vez, sobre las estrategias de afrontamiento. Por un lado, la autoeficacia como una creencia general de sentirse capaz de enfrentar la situación de elección de manera exitosa. Por otro lado, una autoeficacia referida a la planificación y ejecución de tareas (autoeficacia ejecutiva).

Por su lado, la autoeficacia ejecutiva se relaciona negativamente con la percepción de las dificultades. En este sentido, el modelo evidencia que a menor autoeficacia ejecutiva mayor percepción de dificultades de elección de carrera, y a su vez, mayor uso de estrategias de autoinculpamiento, aislamiento, descontrol emocional, no acción y afrontamiento al problema. Existen estrategias de afrontamiento apropiadas, como las que colaboran con la resolución de problemas y otras estrategias como la evitación o la huida que se pueden dar cuando la demanda excede los recursos de la persona. En este punto, diferentes autores explican que aquellas demandas que no son resueltas aumentan y se acumulan con el tiempo generando una sensación de malestar (Bórquez, 2004).

En cambio, la autoeficacia general influye positivamente sobre la percepción de las dificultades, lo que significa que a mayor percepción de autoeficacia general, mayor registro de dificultades. A su vez, la autoeficacia general impacta positivamente sobre las estrategias de afrontamiento: a mayor autoeficacia general, mayor descontrol emocional, mayor autoinculpamiento y mayor aislamiento, siendo estas estrategias disfuncionales. A su vez, una mayor autoeficacia general impactaría sobre un afrontamiento funcional: un mayor afrontamiento al problema y una mayor

reestructuración cognitiva. Los juicios que las personas hacen de sus propias capacidades para organizar y llevar a cabo las tareas necesarias en pos de un objetivo (Bandura, 1986) influyen en cómo las personas piensan, sienten y se motivan frente a una situación. En este caso, la autoeficacia general estaría funcionando como un recurso que posibilita el registro de las dificultades y retos que se presentan a la hora de tomar una decisión vocacional y, por lo tanto, se comportaría como una herramienta para una elección exitosa (Chartrand et al., 1993; Gati et al., 1996; Osipow et al., 1976).

Esta vía de la autoeficacia general sobre dificultades se complementa con la otra vía de relación entre la autoeficacia ejecutiva y dificultades a afrontar. Un adolescente puede experimentar que en general se siente capaz y motivado para enfrentar la tarea de elección, y que al final lo logrará (esto lo motiva y ayuda a una mayor conciencia del problema) pero al mismo tiempo, puede sentirse incapaz de planificar y seguir un plan, lo que incrementará la percepción de sus dificultades, y a su vez, un mayor uso de estrategias de afrontamiento disfuncionales (en su mayoría). Diferentes autores han destacado la importancia de considerar el constructo de autoeficacia ya que otorga la posibilidad de que los estudiantes alcancen sus objetivos de una manera más eficaz a partir de diferentes herramientas que produzcan un aumento de sus creencias acerca de sus propias capacidades (Bandura, 1986; Solberg et al., 1995).

En esta línea, Bandura (1995, 1997) plantea que una alta autoeficacia tiende a aumentar la adquisición de objetivos, disminuye la vulnerabilidad y reduce el estrés. Así, las expectativas de autoeficacia no solo determinarán la cantidad de esfuerzo sino la cantidad de tiempo que la persona podrá sostener sus estrategias de afrontamiento para alcanzar los resultados que se proponen (Brenlla et al., 2010). Las expectativas de autoeficacia intervienen en la perseverancia que se ejercerá para lograr el objetivo propuesto en la conducta vocacional y el afrontamiento de nuevas situaciones o

dificultades desde una mirada más optimista. Las creencias de autoeficacia no solo inciden en la percepción de las dificultades sino también en la motivación y en la manera en que la persona llevará a cabo las actividades que se propone en función de sus capacidades (Blustein, 1989). Las creencias de autoeficacia en la propia capacidad, son indispensables para que los estudiantes confíen en sus capacidades y se sientan motivados para alcanzar sus objetivos (Blanco Vega, Ornelas Contreras, Aguirre Chávez & Guedea Delgado, 2012).

Con respecto a cómo la percepción de dificultades de elección de carrera influye sobre las estrategias de afrontamiento, nuevamente se encontró evidencia acerca de la importancia del reconocimiento del problema para un menor uso de estrategias disfuncionales (Crites, 1969; Kleiman et al., 2004; Osipow, 1999; Super 1953).

El estrés debe comprenderse en relación con las interpretaciones que realiza el individuo sobre la naturaleza de los eventos: las reacciones al estrés no dependen completamente de lo que ocurre en sí, sino de cómo se perciben los acontecimientos (Lazarus & Folkman, 1986). De esta manera, el proceso transaccional entre adolescente y situación de elección de carrera, es regulado por la actividad que el adolescente desarrolla mediante varios procesos: por un lado, mediante los procesos cognitivos que le permite valorar y dar significación a la misma y, por otro, mediante las estrategias que pone en marcha para enfrentar dicha situación (Farkas, 2003; Folkman, 1984).

En síntesis, el modelo planteado presentó un ajuste aceptable a los datos, explicando distintos usos de estrategias de afrontamiento a partir de los distintos niveles de autoeficacia vocacional y la percepción de dificultades de elección de carrera. Al mismo tiempo, dicho modelo ha permitido identificar tanto los efectos directos como indirectos de dos dimensiones distintas de la autoeficacia vocacional. Asimismo, se ha podido demostrar que dichos recursos cognitivos, pueden funcionar como factores protectores

y/o de riesgo para un afrontamiento adaptativo, o no, de la situación vocacional. En conclusión, el modelo ha permitido comprender el problema de la decisión vocacional desde una perspectiva integral y desde la percepción misma del adolescente.

5.6. Conclusiones finales

Tal como se expuso al comienzo de esta discusión, esta investigación se propuso como objetivo general, conocer cómo las dificultades percibidas por los estudiantes frente a la elección de carrera influyen en las estrategias de afrontamiento de la situación de elección, considerando el papel mediador de la autoeficacia vocacional. Para ello, se adaptaron dos instrumentos, por un lado, se adaptó la Escala de Dificultades en la Toma de Decisión de la Carrera y por otro, la Escala de Autoeficacia Vocacional.

En lo que respecta al primer instrumento que es la Escala de Dificultades en la Toma de Decisión de carrera, y luego de realizado los correspondientes análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, se logró obtener como resultado, un instrumento más breve, con adecuadas propiedades psicométricas para su aplicación, que fueron similares a las obtenidas en la escala original. Sin embargo, se evidenció que existen algunas limitaciones que deberán ser consideradas con relación a la confiabilidad de algunas de las subescalas, como por ejemplo, la falta de motivación, debido al reducido número de ítems que fueron incluidos en las mismas. Los resultados obtenidos confirmaron parcialmente la estructura teórica propuesta para este instrumento diagnóstico, compuesta por cinco factores, en lugar de diez (escala original) explicando un gran porcentaje de la varianza.

Con respecto al segundo instrumento, que es la Escala de Autoeficacia Vocacional, también se ha logrado una versión abreviada, con muy buena consistencia interna si se la considera como escala total. Si bien los análisis factoriales exploratorios han logrado

una estructura similar a la estructura teórica propuesta por el instrumento en su versión original, dicha estructura no ha podido ser confirmada en este estudio. El análisis factorial de segundo orden sugirió una estructura más simple de dos factores que se refieren a un aspecto más general de la autoeficacia vocacional, por un lado, y a un aspecto más ejecutivo, por el otro.

En ambos casos, que las versiones de los instrumentos mencionados sean más breves o reducidos, podrían resultar ser muy útiles, ágiles y adecuados dentro del proceso de orientación vocacional, como instrumento diagnóstico, así como una medida de autoreporte para ser utilizado en adolescentes.

La revisión teórica acerca de las dificultades que manifiestan los adolescentes al momento de tener que tomar una decisión respecto de su proyecto de futuro, ha demostrado que se presentan como retos o desafíos, los cuales deberán ser abordados de una manera adecuada para no obstaculizar el proceso de elección, así como también, para evitar sensaciones que lo afecten emocionalmente y que le impidan elegir con claridad.

Las dificultades encontradas en los adolescentes de este estudio, a partir de la escala de las Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera fueron: indecisión general, falta de información académica-profesional, falta de información sobre uno mismo, falta de información sobre el proceso de toma de decisión y falta de motivación.

Se ha demostrado en este estudio, que las dificultades mencionadas se presentan de manera moderada en la muestra de adolescentes estudiados, con excepción de la falta de motivación, la cual se ha presentado en niveles más bajos respecto de las anteriores. Esto puede deberse a que la muestra utilizada para este trabajo, fue obtenida a partir de una actividad de extensión universitaria (taller de orientación vocacional), que se realizó en la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE) y que por lo tanto, los

jóvenes que allí concurrían, no tenían falta de motivación. Por el contrario, el hecho de haber participado en una actividad de estas características, infiere que estos jóvenes ya se encontraban con cierto grado de motivación previa, ya que se acercaban por sus propios medios a una actividad como la mencionada, con el objetivo de conseguir ayuda de un profesional, que los oriente durante el proceso de toma de decisión. La primera hipótesis planteada en este estudio, no puede ser confirmada en su totalidad, debido a que la falta de motivación, no fue encontrada como una dificultad que se presente con mayor frecuencia en los adolescentes, y a su vez, la indecisión general, si bien se ha presentado, la misma lo hizo de una manera moderada al igual que el resto de las dificultades mencionadas.

En esta tesis también se analizó si existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento entre estudiantes con distintos niveles de dificultades frente a la elección de la carrera, considerando diferentes niveles de autoeficacia percibida. El estudio realizado encontró evidencia parcial a favor de la hipótesis 2: no se encontró un efecto moderador de la autoeficacia sobre la relación entre percepción de dificultades y afrontamiento. Sin embargo, se encontraron efectos principales de cada una de las dificultades sobre las estrategias de afrontamiento, por un lado, y de la autoeficacia por otro lado, sobre estrategias de afrontamiento, en general, y específicamente, sobre algunas estrategias.

En el estudio se encontró que la falta de información académico-profesional influye sobre las estrategias de afrontamiento: los adolescentes que perciben esta dificultad tienden a verse como culpables o responsables del problema o de la dificultad (mayor autoinculpamiento) a diferencia de los que presentan niveles bajos de esta dificultad. A su vez, se demostró que a mayor falta de información académica-profesional los adolescentes presentan un mayor aislamiento, una mayor ansiedad y más paralización.

Por otro lado, también se ha demostrado que aquellos adolescentes que presentan niveles altos de falta de información académica-profesional presentan niveles altos de afrontamiento al problema.

También se ha demostrado que los adolescentes que perciben mayor indecisión vocacional presentan un mayor uso de estrategias de afrontamiento tanto desadaptativas (tienden a autoinculparse, a descontrolarse emocionalmente, a sentir mayor ansiedad, otros se paralizan o se aíslan), como adaptativas (afrontan el problema y buscan apoyo). Asimismo, los adolescentes que perciben una carencia de información durante el proceso de toma de decisión (falta información), también tienden a afrontarlo con culpa o se perciben como responsables del problema. En consecuencia, podrían llegar a paralizarse, aislarse, descontrolarse emocionalmente o a afrontarlo con mayor ansiedad, comparados con los adolescentes que no perciben esta dificultad.

Al mismo tiempo, otra dificultad de elección de carrera vinculada con estrategias disfuncionales fue la falta de conocimiento de sí mismo: los adolescentes que no conocen lo suficiente acerca de sus intereses, sus gustos y capacidades, tienden a un mayor autoinculpamiento, a una mayor descarga emocional, a un mayor aislamiento, fatalismo y ansiedad. Al contrario, un mayor conocimiento de sí mismo, promueve en menor medida este tipo de afrontamiento disfuncional.

Por otro lado, los adolescentes que se perciben con falta de motivación, también tienden a paralizarse, autoinculparse, a esperar que las cosas se resuelvan solas, a una mayor descarga emocional y a un mayor aislamiento, comparados con los que no perciben esta dificultad. En este estudio también se ha demostrado que los adolescentes que perciben mayor nivel de autoeficacia, presentan un menor nivel de no acción, menor autoinculpamiento, menor descarga emocional y menor aislamiento, comparados con los que poseen una baja autoeficacia. Al mismo tiempo, estos adolescentes con

mayor nivel de autoeficacia presentan una mayor reestructuración cognitiva, un mayor afrontamiento al problema, más evasión a través de la actividad física, mayor búsqueda de apoyo emocional y mayor ansiedad. Por lo tanto, la autoeficacia se presenta como un recurso cognitivo que promovería el uso de estrategias funcionales y un menor uso de estrategias disfuncionales.

Por último, el resultado del último estudio realizado ha demostrado que la autoeficacia funciona como un recurso personal, impactando de forma directa sobre distintas estrategias de afrontamiento, pero también de forma indirecta a través de otras variables como las dificultades percibidas, por lo que se ha obtenido evidencia a favor de la hipótesis del objetivo 5 de esta tesis.

En este trabajo se ha planteado un modelo de afrontamiento a la situación de elección vocacional, el cual permitió explicar los distintos usos de estrategias de afrontamiento a partir de los distintos niveles de autoeficacia vocacional y la percepción de dificultades de elección de carrera. El modelo presentó dos dimensiones de la autoeficacia, que tienen efectos diferentes sobre las dificultades y, a su vez, sobre las estrategias de afrontamiento. Estas dos dimensiones son por un lado, la autoeficacia general y por otro, la autoeficacia ejecutiva. El estudio realizado sobre este modelo, evidenció que a menor autoeficacia ejecutiva mayor percepción de dificultades de elección de carrera, y a su vez, mayor uso de estrategias de autoinculpamiento, aislamiento, descontrol emocional, no acción y afrontamiento al problema. Asimismo, se ha podido demostrar que dichos recursos cognitivos pueden funcionar como factores protectores y/o de riesgo para un afrontamiento adaptativo o no de la situación vocacional. A partir de lo mencionado anteriormente, se permite comprender el problema de la decisión vocacional desde una perspectiva integral y desde la percepción misma del adolescente.

Como conclusión general, los resultados a los cuales se arribó en esta tesis

demuestran que tanto el objetivo general como los específicos se han desarrollado de manera acabada y que las hipótesis se han cumplido en forma total algunas, y parcial otras.

5.7. Implicancias

La identificación de los conflictos y de las dificultades que experimentan los adolescentes durante el proceso de orientación vocacional será fundamental debido a que el mismo deberá centrarse en diferentes aspectos según el tipo de conflicto o de dificultad (Crites, 1969; Kleiman et al., 2004; Osipow, 1999; Super 1953). La tarea del profesional estará basada en detectarlas y ayudar al adolescente (Gati & Levin, 2014; Osipow, 1999). Por lo tanto, durante el proceso de orientación vocacional, será primordial contar con instrumentos confiables y válidos para detectar cuáles son aquellas dificultades específicas e individuales en interacción con otros factores como la autoeficacia vocacional. Esto conllevará a la realización de un diagnóstico inicial, donde el profesional podrá detectar las dificultades y la autoeficacia vocacional que se presentan en el adolescente al momento de elegir, para que, de esta forma, se pueda planificar el proceso de orientación vocacional e intervenir de una manera más focalizada y efectiva (Betz et al., 1996; Gati et al., 2010).

En este sentido, será importante otorgarle al adolescente, las herramientas que le permitan identificar las dificultades y los recursos que disponen para lograr una adecuada elección (Camarena Gómez, González Lomeli & Velarde Hernández, 2009). A su vez, los profesionales pueden favorecer a los adolescentes para actuar sobre una nueva forma de pensar acerca de la situación, a través de intervenciones que puedan demostrar las formas de pensamientos y sentimientos que influyen en las acciones (Bullock-Yowell et al., 2014).

Merece destacarse el valor de la presente investigación, en base a que realiza un aporte a partir de las escalas que han sido adaptadas, las cuales pueden facilitar el proceso de toma de decisiones y, por lo tanto, conducir a una mejor elección.

Tanto el cuestionario de dificultades en la elección de carrera, como la escala de autoeficacia vocacional, son dos herramientas que poseen múltiples utilidades para su aplicación en el ámbito de orientación. El cuestionario de dificultades permite que la escala funcione como una herramienta diagnóstica que será de gran utilidad para los profesionales (Gati & Levin, 2014; P Primi et al., 2000; Vahedi et al., 2012). A su vez, dicha herramienta puede ser utilizada para analizar las necesidades del adolescente tanto al inicio como durante el proceso de elección, como así también puede ser utilizada para evaluar los beneficios y realizar las intervenciones correspondientes (Gati et al., 2010).

Del mismo modo, la escala de autoeficacia vocacional también es de gran utilidad ya que se considera una herramienta diagnóstica a partir de la cual los profesionales podrán detectar los diferentes niveles de autoeficacia que podrían estar obstaculizando un desarrollo óptimo en el proceso de elección de carrera (Lozano, 2007).

En este contexto, será importante conocer cuáles son los diferentes recursos con los que cuentan los adolescentes para afrontar el proceso de orientación vocacional. De esta manera, también sería importante conocer si la situación de elección de carrera, conlleva a desencadenar una situación estresante en el adolescente, para así poder evaluar cuales son los recursos de afrontamiento que ponen en marcha ante esta situación y eventualmente poder trabajar sobre aquellas estrategias disfuncionales y aumentar las estrategias funcionales o adaptativas. Es en este sentido que el aporte de esta tesis podría ayudar a los profesionales de orientación vocacional a trabajar con instrumentos que sean confiables y simples, facilitando la práctica del orientador, con los fines de

agilizar el proceso de orientación vocacional, para que el adolescente logre elegir adecuadamente y que su decisión sea sostenida a lo largo del tiempo.

Por último, el modelo que se ha analizado permitiría comprender la complejidad del problema de decisión vocacional, y específicamente se destaca por el efecto diferencial de los distintos aspectos de la autoeficacia, que deberán ser evaluados de manera independiente dentro del proceso de elección.

5.8. Limitaciones

Como limitaciones de los estudios realizados en esta tesis pueden mencionarse en primer lugar, la dificultad relacionada al empleo de una muestra no probabilística, en cuanto a que puede acarrear cierto sesgo en la modalidad de recolección de datos. Por lo tanto, las posibilidades de generalización de los resultados hallados en la presente muestra son limitadas a muestras con características similares. Por otra parte, se trataba de una muestra de adolescentes que asistieron a un taller de orientación vocacional en la Universidad Argentina de la Empresa (Fundación UADE), por lo tanto, puede tratarse de una muestra de adolescentes que presentaban mayores problemas de indecisión, pero mayor compromiso para afrontar la elección, y seguramente esto puede ser diferente en aquellos adolescentes que no asisten a este tipo de actividades.

En segundo lugar, los datos recolectados en la muestra provienen de instrumentos de autoreporte que fueron realizados de manera online. Si bien se les ha explicado a los participantes, de manera grupal la consigna, antes de comenzar a responder los cuestionarios, esto no permitió controlar la comprensión absoluta de todos los ítems, y además, no fue posible medir efectivamente las conductas de afrontamiento más habituales del adolescente frente a la elección de carrera.

Por otro lado, dada la calidad psicométrica de los ítems obtenidos en el estudio 2, y dado que el modelo de 5 factores no obtuvo un adecuado ajuste, se propone para futuros

estudios, revisar los ítems complejos, con bajo pesaje en todos los factores, para mejorar la validez del constructo en el instrumento.

Otra limitación de este trabajo se encuentra en relación con los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Para realizarlos, se han utilizado las mismas muestras de datos, y no se han realizado análisis o procedimientos adicionales, tales como análisis de invarianza factorial.

Por último, será fundamental considerar las limitaciones que presenta el método de Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) a la hora de interpretar la causalidad de un fenómeno. Dichos modelos se basan en las múltiples correlaciones entre las variables incluidas, teniendo como objetivo maximizar el ajuste del modelo general y probar la hipótesis nula entre matrices de covarianza, en lugar de probar una hipótesis causal (Blunch, 2013). En este sentido, representa una estructura plausible y predictiva de las variables involucradas en el área estudiada. En este punto, se resalta la importancia de comprender los problemas de identificación en la especificación del modelo o los problemas de interpretación que podrían surgir debido a estimaciones no razonables (Casallar, Musso, Kyndt & Dochy, 2015).

5.9. Futuros estudios

Teniendo en cuenta que tanto las dificultades de elección de carrera como la autoeficacia vocacional han explicado poco de la varianza del afrontamiento, como sugerencia para futuras investigaciones se podría considerar la inclusión de otras variables fundamentales en el proceso de elección de carrera, como los intereses, las habilidades y los rasgos de personalidad.

Asimismo, diferentes autores, han sugerido que los estudios futuros deberán ser en muestras más grandes y realizar investigaciones empíricas entre el cuestionario de

Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera y la escala de Autoeficacia Vocacional (Gati et al., 1996; Taylor & Betz, 1983). En esta línea, la literatura resalta que será fundamental profundizar en la investigación del cuestionario de Dificultades en la Toma de Decisión de Carrera ya que podrían revelar qué categorías de las dificultades se encuentran más estrechamente ligadas con la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera en general, y con las cinco dimensiones subyacentes de la escala de Autoeficacia Vocacional, en particular (Gati et al., 1996; Taylor & Betz, 1983).

En la taxonomía que proponen los autores se podría vincular cada una de las dificultades con diferentes consecuencias, como así también las intervenciones que puede conllevar cada dificultad. Esencialmente, se supone, que en general, las dificultades que implican falta de preparación puede prevenir al individuo desde el inicio del proceso de toma de decisiones, las dificultades que implica falta de información puede detener el proceso una vez que ha sido comenzado, y las dificultades que implican información inconsistente puede detener el proceso o tomar una mala decisión.

A su vez, sería recomendable realizar un estudio longitudinal con los adolescentes que eligen una carrera y así poder evaluar el éxito o el abandono de la misma. De esta manera, se podría avanzar hacia modelos predictivos que permitan analizar cuáles de las variables consideradas en este estudio, predicen mejor una toma de decisión vocacional exitosa.

Futuros estudios también deberían centrarse en considerar a los factores culturales, como determinantes contextuales dentro de la toma de decisión considerando hipótesis de causalidad sobre autoeficacia, falta de motivación, estrategias de afrontamiento o indecisión.

Por último, futuros estudios podrían complementarse con los resultados obtenidos en esta tesis, a partir de nuevas investigaciones empíricas que permitan responder a cómo incide la calidad de los vínculos tempranos en el microsistema familiar, si existe alguna vinculación con variables de personalidad y sobre todo como incide la falta de motivación en estos aspectos, para lograr una adecuada elección de carrera.

Referencias bibliográficas

- Abu Talib, M., & Tan, K. A. (2009). Predictors of career indecision among Malaysian undergraduate students. *European Journal of Social Sciences*, 8 (2), 215-224.
- Acton, G. S. (2003). Measurement of impulsivity in a hierarchical model of personality traits: implications for substance use. *Substance use & misuse*, 38 (1), 67-83. doi:10.1081/JA-120016566
- Aguilar, J., Pacheco, J., Andrade, J., Vargas, J., Gutiérrez, M., & Zetina, G. (1992). *Estudio sobre la validez concurrente del inventario de factores de carrera con estudiantes de licenciatura*. Monografía. México: UNAM.
- Aguilar, L. A. (2005). *Emoción, afecto y motivación: un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza.
- Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 91-126. doi:10.1177/1069072702010001006
- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53 (2), 337. doi:10.1037/0022-3514.53.2.337
- Álvarez González, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Education & Psychology*, 6 (3), 749-772
- Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16 (3), 281-309.

doi:10.1177/1069072708317367

Anderson, R. C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Research*, 13, 5-10. doi: 10.3102/0013189X013009005.

Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and Emerging Adulthood. A cultural approach*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Arraras, J. I., Wright, S. J., Jusue, G., Tejedor, M., & Calvo, J. I. (2002). Coping style, locus of control, psychological distress and pain-related behaviours in cancer and other diseases. *Psychology, Health & Medicine*, 7(2), 181-187. doi: 10.1080/13548500120116139

Ashby, J. D., Wall, H. W., & Osipow, S. H. (1966). Vocational certainty and indecision in college freshmen. *Personnel and Guidance Journal*, 44, 1037-1041. doi: 10.1002/j.2164-4918.1966.tb03829.x

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63 (6), 989.

Baird, L. L. (1967). The undecided student--How different is he. Published by research and development division. American College Testing Program. 22

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2 (84), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527692
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1–4. doi:10.1016/0001-8791(81)90044-0
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés. Del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa Persona-Entorno, *Revista Internacional de Psicología*. 8 (2), 1-30.
- Barrón, R. G., Montoya Castilla, I. M., Casullo, M. M., & Verdú, J. B. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- Bell, A. L. (2002). *A gender role-focused self-efficacy approach to an undergraduate career decision-making course* (Tesis doctoral, University of Georgia). Recuperada de https://getd.libs.uga.edu/pdfs/bell_angela_1_200208_phd.pdf
- Bermúdez, M. D. L. P., Teva, I., & Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220-226.
- Betz, N., & 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 (4) 399- 410. doi:10.1037/0022-0167.28.5.399

- Betz, N. E. & Hackett, G., (1995). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28,399-410. doi:10.1037/0022-0167.28.5.399
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 205-222. doi:10.1177/106907270000800301
- Betz, N. E. (2001). Perspectives on future directions in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (2), 275-283. doi:10.1006/jvbe.2001.1833
- Betz, N. E., & 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. doi:10.1016/0001-8791(83)90046-5
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of social and clinical psychology*, 4 (3), 279-289. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.279
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of counseling Psychology*, 34 (3), 299. doi:10.1037/0022-0167.34.3.299
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3-11. doi:10.1177/1069072705281347
- Betz, N. E., & Klein, K. L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of career Assessment*, 4 (3), 285-298. doi:10.1177/106907279600400304
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self-

- efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (4), 413-428. doi: 10.1177/106907279600400405
- Betz, N. E., & Serling, D. A. (1993). Construct validity of fear of commitment as an indicator of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 1, 21-34. doi:10.1177/106907279300100104
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46 (2), 179-189. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4 (1), 47-57. doi:10.1177/106907279600400103
- Bhar, S. S., Brown, G. K., & Beck, A. T. (2008). Dysfunctional beliefs and psychopathology in borderline personality disorder. *Journal of personality disorders*, 22(2), 165-177. doi: 10.1521/pedi.2008.22.2.165
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 6(3), 2-8.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J., & Guedea Delgado, J. (2012) Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056662012000200011&lng=es&tlng=es.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career

- exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35 (2), 194-203.
doi:10.1016/0001-8791(89)90040-7
- Bohoslavsky, R (1971). *Orientación Vocacional: La estrategia clínica*. Buenos Aires: Galerna.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17 (3), 303-316.
doi:10.1177/0049124189017003004
- Bollman, L. M. (2009). *An examination of the effect of a career exploration course on the career decision self-efficacy of traditional-age undecided college students* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3361951).
- Bordin, E. S., & Kopplin, D. A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 20 (2), 154. doi:10.1037/h0034179
- Bórquez, S. (2004). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*, 11 (1), 23-34.
- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M., & Vázquez, N. (2010) Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplina*, 27 (1), 77-94
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology*, 82 (1), 102. doi:10.1037/0022-3514.82.1.102
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13 (2), 195-214. doi:10.1016/0193-3973(92)90029-H

- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (3), 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of vocational behavior*, 35 (1), 64-75. doi:10.1016/0001-8791(89)90048-1
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 298-308. doi:10.1016/j.jvb.2007.09.003
- Bullock-Yowell, E., McConnell, A. E., & Schedin, E. A. (2014). Decided and Undecided Students: Career Self-efficacy, Negative Thinking, and Decision-Making Difficulties. *NACADA Journal*, 34 (1), 22-34. doi:10.12930/NACADA-13-016
- Byrne B. M (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2^a ed.)*. New York, NY: Routeledge
- Callahan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 212-231. doi:10.1016/0001-8791(92)90023-S
- Camarena Gómez, B., González Lomeli, D., & Velarde Hernández (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *RMIE*, 14, (41) ,539-562.

- Campagna, C. G., & Curtis, G. J. (2007). So Worried I Don't Know What To Be: Anxiety is Associated With Increased Career Indecision and Reduced Career Certainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17 (01), 91-96. doi:10.1375/ajgc.17.1.91
- Campbell, R. E., & Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19 (2), 175-190. doi:10.1016/0001-8791(81)90057-9
- Campos, R. M. E., Delgado, A. O., & Jiménez, Á. P. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 39-53.
- Cano Celestino, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 6-9.
- Cantillo, A. E. C., & Rojas, J. A. N. (2005). Procesos y procedimientos de orientación vocacional/Profesional/Laboral desde una perspectiva sistémica. *Hallazgos*, (4), 144-165.
- Canto & Rodríguez, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Revista Educación y Ciencia. Nueva Época*, 2 (4).
- Canto & Rodriguez, J. E. (2000). Certeza y autoeficacia en la elección de carrera y ambiente familiar. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 5(1), 51-71.
- Carbonero Martín, M. A., & Merino Tejedor, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, (14).

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of personality and social psychology*, 66 (1), 184. doi:10.1037/0022-3514.66.1.184
- Cascallar, E., Musso, M. F., Kyndt, E., & Dochy, F. (2015). Modelling for understanding AND for prediction/classification-the power of neural networks in research. *Frontline Learning Research*, 2 (5), 67-81.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 21 (2), 364-392
- Castaño, E., & León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 245-257.
- Casullo, M. & Fernández Liporace, M., (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, 6, (1), 25-49.
- Casullo, M. M., & Solano, A. C. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (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. doi:10.1177/1069072706298020
- Chartrand, J. M., & Camp, C. C. (1991). Advances in the measurement of career development constructs: A 20-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 39 (1),

1-39. doi:10.1016/0001-8791(91)90002-4

Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 491 [2] doi:10.1037/0022-0167.37.4.491

Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliot, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, C. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82. doi:10.1177/106907279300100107

Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28, 277-284. doi:10.1023/A:1015146122546

Clark, C. G., González, J. M., & Velata, N. C. (2007). *Los jóvenes y el proyecto educativo. Influencias sociales y contextuales en el abandono de carreras*. In XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 440-447. doi:10.1037/0022-0167.42.4.440

Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *The nature of adolescence*. Londres: Routledge.

Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7 (3), 275-302. doi:10.1016/0272-7358(87)90037-7

Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping:

- Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of adolescence*, 16 (3), 331-349. doi:10.1006/jado.1993.1028
- Compas, B. E., Slavin, L. A., Wagner, B. M., & Vannatta, K. (1986). Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 15 (3), 205-221. doi:10.1007/BF02139123
- Contini de González E.N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la psicología positive. *Psicodebate*, 9, 15-27.
- Contini de González E.N., Cohen Imach, S., Figueroa, M.I., & Coronel de Pace, C.P. (2006). *Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, N., Coronel, P., Levin, M., & Estevez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología*, 21(1), 179-200.
- Contreras, F., Esguerra, G. A., Espinosa, J. C., & Gomez, V. (2007). Coping styles and quality of life in patients with chronic kidney disease (ckd) in treatment with haemodialysis. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 169-179.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2006). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades*, (12), 143-153.
- Correché, M. S., Fiorentino, M. T., & Fantin, M. B. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en humanidades*, (11), 159-176.

- Cortada de Kohan, N., (2004). Vocational Choice a Source of stress. *Interdisciplinaria*, (ESP), 75-86.
- Cortés, P.A. & Conchado, a. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93 – 114.
- Creed, P. A., & Yin, W. O. (2006). Reliability and validity of a Chinese version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 47-63. doi:10.1007/s10775-006-0003-3
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of career development*, 30 (4), 277-294. doi:10.1023/B:JOCD.0000025116.17855.ea
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of adolescence*, 30 (3), 377-392. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.003
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: MacGraw-Hill
- Dawson-Threat, J., & Huba, M. E. (1996). Choice of major and clarity of purpose among college seniors as a function of gender, type of major, and sex-role identification. *Journal of College Student Development*, 37, 297-308.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Putwain, D., González-Torres, M. C., & Artuch, R. (2013). Relationship between resilience and strategies for coping with stress at university. CIEAE 15-18.

- Demasi, M., López, S., Petrantonio, V., Arroniz, L., Brandariz, R., & Rodriguez, F. (2011). *Programa de orientación vocacional*. Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21 (1), 42-56. doi:10.1177/1069072712454698
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Levin, N., & Gati, I. (2014). The role of personality in the career decision-making difficulties of Italian young adults. *Journal of Career Assessment*. doi:1069072714535031.
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 16. doi: 10.19083/ridu.1.33
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010) Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviors in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 20–29. doi: 10.1080/00049530903312873
- Drummond, R., & Ryan, C. (1995). *Career Counselling: a Developmental Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Meares, H., & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of abnormal psychology*, 103 (3), 511. doi: 10.1037/0021-843X.103.3.511
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping

- people to help themselves. *Journal of applied Psychology*, 78 (3), 352.
doi:10.1037/0021-9010.78.3.352
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50. doi: 10.1037/1040-3590.6.1.50.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. & Micocci, F. (2006). *Los adolescentes argentinos. Cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Farkas, C. (2003). Utilización de estrategias mágicas para el manejo de situaciones estresantes en estudiantes universitarios/as. *Interamerican journal of psychology*, 37(1), 109-143.
- Feixa, Carles (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*, 15, 1-21.
- Felix-Ortiz, M., & Newcomb, M. D. (1992). Risk and protective factors for drug use among Latino and White adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14 (3), 291-309. doi:10.1177/07399863920143001
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & Iglesia, G. D. L. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (27), 63-84.
- Fernández Liporace, M., Ongarato, P., Carreras, M. A., Lupano, M. L., & Quesada, S.

- (2008). Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades. *Investig. psicol*, 13 (1), 57-82.
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical psychology review*, 17 (8), 937-976. doi:10.1016/S0272-7358(97)00033-0
- Fierro, A. (1997). *Estrés, afrontamiento y adaptación. Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21 (1), 66-72.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46 (4), 839. doi:10.1037/0022-3514.46.4.839
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50 (5), 992. doi:10.1037/0022-3514.50.5.992
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and aging*, 2 (2), 171. doi:10.1037/0882-7974.2.2.171
- Forselledo, A.G. (2008). *El psicodrama pedagógico*. Montevideo, Uruguay, Universitario De Estudios Superiores – Educación A Distancia (UNESU).
- Françoise, V., Espinosa, J. C., & Esguerra, A. (2009). Personalidad y afrontamiento en

- estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 314-315.
- Frost, R.O., & Shows, D.L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 683–692. doi:10.1016/0005-7967(93)90121-A
- Frydenberg, E. & Lewis, R., (1997) Manual: *Escalas de Afrontamiento para adolescentes* (ACS). Madrid: TEA ediciones.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of adolescence*, 16 (3), 253. doi:10.1006/jado.1993.1024
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1999). Things don't get better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 81-94. doi: 10.1348/000709999157581
- Fuqua, D. R., & Hartman, B. W. (1983). A behavioral index of career indecision for college students. *Journal of College Student Personnel*, 24(6), 507-512.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T. B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (2), 154. doi:10.1037/0022-0167.35.2.154
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30 (2), 175-186. doi:10.1016/0001-8791(87)90017-0
- Gaffner, D. C., & Hazler, R. J. (2002). Factors related to indecisiveness and career indecision in undecided college students. *Journal of College Student Development*,

43, 317–326.

- Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 161-178. doi:10.1177/1069072705282435
- García, A. M. P., Moreno, J. B., & Suárez, P. S. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- García-Cueto, E., Gallo, A.P., & Miranda, R. (1998): Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 408. doi:10.1037/0022-0167.33.4.408
- Gati, I., & Amir, T. (2010). Applying a Systemic Procedure to Locate Career Decision-Making Difficulties. *The career development quarterly*, 58 (4), 301-320. doi:10.1002/j.2161-0045.2010.tb00180.x
- Gati, I., Amir, T., & Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38 (4), 393-408. doi:10.1080/03069885.2010.503700
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice: From Decision Theory to Career Counseling Practice. *The Career Development Quarterly*, 50 (2), 140-157. doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x
- Gati, I., Asulin-Peretz, L., & Fisher, A. (2011). Emotional and personality-related career decision-making difficulties: A 3-year follow-up. *The Counseling Psychologist*, 40(1), 6-27. doi:0011000011398726.

- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2010). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19 (1), 3-20. doi:10.1177/1069072710382525
- Gati, I., Garty, Y., & Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person–environment fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (2), 196. doi:10.1037/0022-0167.43.2.196
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43 (4), 510-526. doi:10.1037/0022-0167.43.4.510
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for Career Decision-Making Difficulties: Measures and Methods. *The Career Development Quarterly*, 62 (2), 98-113. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x
- Gati, I., Osipow, S. H., & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 204. doi:10.1037/0022-0167.42.2.204
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: Counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1), 99-113. doi:10.1006/jvbe.1999.1710
- Gati, I., & Saka, N. (2001a). High school students' career decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x

- Gati, I., & Saka, N. (2001b). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79 (3), 331-340. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In *International handbook of career guidance* (157-185). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-6230-8_8
- Gavilán, M. G. (2006). *La transformación de la orientación vocacional: Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling psychology*, 9 (3), 240. doi:10.1037/h0046720
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 252. doi:10.1037/0022-0167.36.2.252
- Gelvan de Veinsten, S. B., (1994). *La elección vocacional-ocupacional : estrategias y técnicas*. Buenos Aires: Marymar.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (2), 113. doi:10.1027//1015-5759.18.2.113
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, 70 (2), 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school

- students' career decision-making process: Longitudinal associations and the meditational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410. doi:10.1037/0022-0167.53.4.397
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 244-258. doi:10.1006/jvbe.1998.1668
- Giles, M., & Rea, A. (1999). Career self-efficacy: An application of the theory of planned behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (3), 393-398. doi:10.1348/096317999166743
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An Approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gloria, A. M., & Hird, J. S. (1999). Influences of Ethnic and Nonethnic Variables on the Career Decision-Making Self-Efficacy of College Students. *The Career Development Quarterly*, 48 (2), 157-174. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00282.x
- Goldfried, M. R., & Robins, C. (1982). On the facilitation of self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 6(4), 361-379. doi:10.1007/BF01184004
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., & Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- González G, M. L. & Hernández, M. P. (2008). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autoregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15,

327-344.

González Vigil, M. P. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación*, 17(32), 49-66.

Govaerts, S., & Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54(4), 261-271. doi:10.1016/j.erap.2004.05.001

Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological bulletin*, 129 (3), 447. doi:10.1037/0033-2909.129.3.447

Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., ... & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical psychology review*, 26 (3), 257-283. doi:10.1016/j.cpr.2005.06.011

Groux, M. W., Thomas, S. P., & Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in nursing & health*, 15 (3), 209-217. doi:10.1002/nur.4770150307

Guay, F., C., Senecal, L., Gauthier, and C., Fernet, (2003). "Predicting Career Indecision: A Selfdetermination Theory Perspective". *Journal of Counseling Psychology*, 50, 2, pp. 165-177. doi:10.1037/0022-0167.50.2.165

Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing

- developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14 (2), 235-251. doi:10.1177/1069072705283975
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of counseling psychology*, 32 (1), 47. doi:10.1037/0022-0167.32.1.47
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18 (3), 326-339. doi:10.1016/0001-8791(81)90019-1
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. En Maddux, J. E. (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment Theory, Research, and Application*, (249-280). New York: Springer US. doi:10.1007/978-1-4419-6868-5_9
- Halama, P., & Bakosova, K. (2009). Meaning in life as a moderator of the relationship between perceived stress and coping. *Studia Psychologica*, 51(2/3), 143.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents, *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.02.014
- Hampton, N.Z. (2005). Testing for the structure of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form among Chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 13, 98-113. doi:10.1177/1069072704270298
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A

- review and reconsideration. *Journal of vocational behavior*, 66 (3), 385-419.
doi:10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. (1977). Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 398.
doi:10.1037/0022-0167.24.5.398
- Heppner, M. J., & Hendricks, F. (1995). A process and outcome study examining career indecision and indecisiveness. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 73(4), 426. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01776.x
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Pérez, E. (2008). Adaptación de la Escala de Afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen:(COPEAU). *Avaliação psicológica*, 7(1), 1-9.
- Herman-Stabl, M. A., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 649-665. doi: 10.1007/BF01536949
- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9(4), 291.
doi:10.1037/h0048309
- Hoghughi, P. & Long, N. (2004). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Londres: SAGE Publications.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 739. doi:10.1037/0022-3514.49.3.739
- Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of*

- Applied Psychology*, 42(5), 336. doi: 10.1037/h0047330
- Holland, J. L., & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 404. doi:10.1037/0022-0167.24.5.404
- Holland, J. L., & Nichols, R. C. (1964). The development and validation of an Indecision Scale: The natural history of a problem in basic research. *Journal of Counseling Psychology*, 11(1), 27. doi:10.1037/h0047200
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists Press, Incorporated.
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2013). Parental emotional warmth and career decision-making difficulties: A model of intellectual-cultural orientation and conscientiousness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(8), 1387-1397. doi: 10.2224/sbp.2013.41.8.1387
- Hu, L. T., & Bentler, P. M (1995). Evaluating model fit. En Hoyle, R. H. (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). London: Sage
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107. doi:10.1348/000709904322848833
- Ireland, J. L., Boustead, R., & Ireland, C. A. (2005). Coping style and psychological health among adolescent prisoners: A study of young and juvenile offenders. *Journal of Adolescence*, 28(3), 411-423. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.11.002
- Jepsen, D. A., & Dilley, J. S. (1974). Vocational decision-making models: A review and

- comparative analysis. *Review of educational research*, 44(3), 331-349. doi:10.3102/00346543044003331
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*. Special Issue: Adolescents at Risk, 12, 597-605. doi:10.1016/1054-139X(91)90007-K
- Jones, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale—the Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 477-486. doi:10.1037/0022-0167.36.4.477
- Jones, L. K., & Chenery, M. F. (1980). Multiple subtypes among vocationally undecided college students: A model and assessment instrument. *Journal of Counseling Psychology*, 27 (5), 469. doi:10.1037/0022-0167.27.5.469
- Jöreskog, K. G. (1969). Efficient estimation in image factor analysis. *Psychometrika*, 34(1), 51-75. doi: 10.1007/BF02290173
- Jöreskog, K. G., Sorbom, D., & Magidson, J. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Cambridge, MA: Abt books
- Kahn, J. H. (2000). Research Training Environment Changes: Impacts on Research Self-Efficacy and Interest. En Kahn J.H. *Research Training in Counseling Psychology: New Advances and Directions*. Simposio llevado a cabo en la Convención Anual de la American Psychological Association, Washington, DC .
- Kaldor, D. R., & Zytowski, D. G. (1969). A Maximizing Model of Occupational Decision-Making. *The Personnel and Guidance Journal*, 47(8), 781-788. doi:10.1002/j.2164-

4918.1969.tb03006.x

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas*. 6ta ed. Madrid: International Thomson.

Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations and psychological health. *Personality and Individual Differences*. 37, 1033-1043. doi:10.1016/j.paid.2003.11.012

Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (2), 302-326. doi:10.1006/jvbe.2001.1858

Khechane, N. L., & Mwaba, K. (2004). Treatment adherence and coping with stress among black South African haemodialysis patients. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(8), 777-782. doi: 10.2224/sbp.2004.32.8.777

Kim, K. J., Conger, R. D., Elder Jr, G. H., & Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child development*, 74(1), 127-143. doi:10.1111/1467-8624.00525

Kirchner, T., Forns, M., Amador, J. A., & Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: A longitudinal study. *Psicothema*. 22(3) 382-388.

Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career assessment*, 12(3), 312-331. doi:10.1177/1069072704266673

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Nueva York: Routledge.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2° ed.). New

York: The Guilford Press.

Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 275-290. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.006

Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 239-244. doi:10.1016/0001-8791(92)90025-U

Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143-148. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00427.x

Lancaster, B. P., Rudolph, C. E., Perkins, T. S., & Patten, T. G. (1999). The reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7(4), 393-413. doi:10.1177/106907279900700405

Larson, J. H., Busby, D. M., Wilson, S., Medora, N., & Allgood, S. (1994). The multidimensional assessment of career decision problems: The career decision diagnostic assessment. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 72(3), 323. doi:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00942.x

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annu. Rev. Psychol.* 44(1), 21. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Lease, S.H., & Dahlbeck, D.T. (2009). Parental influences, career decision – making attributions and self – efficacy. Differences for men and women?. *Journal of Career Development*, 36(2), 95 – 113. doi: 10.1177/0894845309340794

- Leibovich de Figueroa, N., Schmidt, V. I., & Marro, C. T. (2002). *Afrontamiento. En El "malestar" y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Leitschuh, G. A. (1999). How college students' physical health relates to coping. *Psychological reports*, 85(1), 220-226. doi:10.2466/pr0.1999.85.1.220
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6–21. doi:10.1177/1069072707305769
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (1996). Career Development Theories Anchored in learning theory. En Brown & Associates, (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-302). San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Leong, F. T. L. (1993). The career counseling process with racial-ethnic minorities: The case of Asian Americans. *The Career Development Quarterly*, 42, 26–40. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00242.x
- Leong, F. T. L., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315–329. doi:10.1177/106907279600400306

- Leong, F. T., & Chou, E. L. (1994). The role of ethnic identity and acculturation in the vocational behavior of Asian Americans: An integrative review. *Journal of Vocational Behavior*, 44(2), 155-172. doi:10.1006/jvbe.1994.1011
- Lewis, R., & Frydenberg, E. (2004). Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 25-37. doi:10.1080/03069880310001648094
- Lewko, J. H. (1994). The evaluation of career indecision in career development. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 28(4).
- Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: Research with diverse populations. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 143-160. doi:10.1177/1069072705281371
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. (1978). Values as second-order needs in the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 12(1), 12-19. doi:10.1016/0001-8791(78)90003-9
- Lomelí, D. G., & Noriega, M. D. L. Á. M. (2005). Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (1), 39-48.
- Lozano, 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.
- Lozano, S., & Peña, M. (2006). *La Autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales en función del género y otras variables culturales como la edad*. Congreso Internacional "Educación y Sociedad", Granada.

- Lozano, S., & Repeto, E., (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 5-16.
- Lozano, S., (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en el proceso de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de educación*, 343, 189-190.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology & Health*, 19 (5), 577-593.
doi:10.1080/0887044042000205844
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology*, 139(5), 439-457.
doi:10.3200/JRLP.139.5.439-457
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40(2), 194.
doi:10.1037/0022-0167.40.2.194
- Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*. 21(4), 307-317.
- Macías Pichardo, H. (2007). *Estudio de los niveles de estrés del contingente español desplegado en Irak en misión de mantenimiento de la paz* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

- Maddux, J. E., Stanley, M. A., & Manning, M. M. (1987). Self-efficacy theory and research: Applications in clinical and counseling psychology. En Maddux, J., Stoltenberg, C. D., & Rosenwein, R. (eds.), *Social Processes in Clinical and Counseling Psychology* (pp 39-55). New York: Springer doi: 10.1007/978-1-4613-8728-2_4
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of adolescence*, 12(3), 265-278. doi:10.1016/0140-1971(89)90077-8
- Maples, M. R., & Luzzo, D. A. (2005). Evaluating DISCOVER's effectiveness in enhancing college students' social cognitive career development. *The career development quarterly*, 53(3), 274-285. doi:10.1002/j.2161-0045.2005.tb00996.x
- Marsh, H. W., & Myers, M. (1986). Masculinity, femininity, and androgyny: A methodological and theoretical critique. *Sex Roles*, 14 (7-8), 397-430. doi:10.1007/BF00288424
- Martín, M. Á. C., & Mangas, S. L. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de psicodidáctica*, (8), 89-100.
- Martín, M. Á. C., & Tejedor, E. M. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 229-234.
- Martínez, I. M., & Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Mathieu, P. S., Sowa, C. J., & Niles, S. G. (1993). Differences in career self-efficacy among women. *Journal of Career Development*, 19(3), 187-196.

doi:10.1177/089484539301900304

Mau, W. C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy.

Journal of Vocational Behavior, 57(3), 365-378. doi:10.1006/jvbe.1999.1745

Mau, W. C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study.

Journal of Career Assessment, 9 (4), 353-364. doi:10.1177/106907270100900403

Mazen, A. M., & Lemkau, J. P. (1990). Personality profiles of women in traditional and

nontraditional occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 46-59.

doi:10.1016/0001-8791(90)90006-N

McAuliffe, G. J. (1992). Assessing and changing career decision-making self-efficacy

expectations. *Journal of Career Development*, 19(1), 25-36.

doi:10.1177/089484539201900103

McLafferty, M., Mallet, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: the role of

resilience, emotional intelligence, age and gender. *J. Quant. Psychol. Res*, 1, 1-6.

Meldahl, J. M., & Muchinsky, P. M. (1997). The Neurotic Dimension of Vocational

Indecision: Gender Comparability. *Journal of Career Assessment*, 5(3), 317-331.

doi:10.1177/106907279700500305

Metheny, J. & Mcwhirter, E.H. (2013). Contributions of social status and family support to

College students' career decision self – efficacy and outcome expectations. *Journal*

of Career Assesment, 21(3), 378 – 394. doi: 10.1177/1069072712475164

Mikkelsen Ramella, F. D. M. (2011). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento*

en un grupo de adolescentes universitarios de Lima (Licenciatura de Grado).

Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/416>

- Miller, S. M. (1979). Controllability and human stress: Method, evidence and theory. *Behaviour Research and Therapy*, 17(4), 287-304. doi:10.1016/0005-7967(79)90001-9
- Mitchel. K., Levin, A. & Krumboltz, J., (1999). Planned Happestance: Constructing Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124. doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x
- Molina, D. (2001). Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa. Barinas: Unellez
- Moos, R. H. (1995). Development and applications of new measures of life stressors, social resources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(1), 1. doi:10.1027/1015-5759.11.1.1
- Morales, F. M., Fernández, F. J., Infante, L., Trianes, M. V., & Cerezo, M. T. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 141-152.
- Moreno, J. E., & Migone de Faletty, R. (2015). Adolescencia, juventud y proyecto de vida. En Moreno, J. E., & Migone de Faletty, R.(Ed.), *Claves para la evaluación y orientación vocacional: valores, proyecto de vida y motivaciones*. (pp. 61-78). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Morgan, T., & Ness, D. (2003). Career decision-making difficulties of first-year students. *The Canadian Journal of career Development*, 2(1), 33-39.
- Moy, S. (1992). A culturally sensitive, psychoeducational model for understanding and

- treating Asian-American clients. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 358-369
- Müller, M. (2001). *Descubrir el camino: nuevos aportes educacionales y clínicos de orientación vocacional*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 539-541. doi:10.1080/00224540009600494
- Munson, W. W., & Savickas, M. L. (1998). Relation between leisure and career development of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), 243-253. doi:10.1006/jvbe.1998.1616
- Muthen, L. K., & Muthén, L. (1998). Mplus [computer software]. Los Angeles, CA
- Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *The Counseling Psychologist*, 16(3), 440-475. doi:10.1177/0011000088163009
- Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. *The Career Development Quarterly*, 37(3), 221-231. doi:10.1002/j.2161-0045.1989.tb00826.x
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181-193. doi:10.1177/1069072706298019
- Nunnally, J., C., & Bernstein, I., H., (1994). *Psychometric Theory* (3^o ed.). New York: McGraw-Hill.

- Obiols, G., & Obiols, S., (2000) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs.As. Argentina: Kapelusz.
- O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L. Y., & Bikos, L. H. (1997). The Career Counseling Self-Efficiency Scale: Instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 20. doi:10.1037/0022-0167.44.1.20
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *REME*, 6(13), 6.
- Oliveros, O., & Bello, J. R. G. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 127-141.
- Olson, D. H., McCubbin H. I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., & Wilson, M. (1989). *Families: what makes them work?*. Beverly Hills: SAGE
- Osborn, D. S., Howard, D. K., & Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 365-377. doi: 10.1002/j.2161-0045.2007.tb00091.x
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 147-154. doi:10.1006/jvbe.1999.1704
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6(3), 347-364. doi:10.1177/106907279800600305
- Osipow, S. H., & Reed, R. (1985). Decision making style and career indecision in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 368-373. doi:10.1016/0001-

8791(85)90043-0

Osipow, S. H., & Schweikert, D. (1981). The Career Decision Scale: A test of concurrent validity. *Psychological Reports*, 48 (3), 759-761. doi:10.2466/pr0.1981.48.3.759

Osipow, S. H., & Winer, J. L. (1996). The use of the Career Decision Scale in career assessment. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 117-130. doi:10.1177/106907279600400201

Osipow, S. H., Carney, C. G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9(2), 233-243. doi:10.1016/0001-8791(76)90081-6

Osipow, S. H., Temple, R. D., & Rooney, R. A. (1993). The short form of the task-specific occupational self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 13-20. doi:10.1177/106907279300100103

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin*, 128(1), 3. doi:10.1037/0033-2909.128.1.3

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125. doi:10.1207/s15430421tip4102_8

Palacio Sañudo, J. E., Caballero Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., Gravini Gómez, M., & Contreras Santos, K. P. (2012). Relationship between burnout and coping strategies with GPA in university students. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.

Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95. doi:10.4067/S0718-48082011000100009
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescence*, 10(2), 163-186. doi:10.1016/S0140-1971(87)80086-6
- Peiro, J., Hontangas, P., & Salanova, M. (1990). Escuela y formación como “Desempleo encubierto”: Antecedentes y consecuencias. *Revista de Educación*, 293, 203-219.
- Pellegrini, D. S. (1990). Psychological risk and protective factors in childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11, 201-209. doi:10.1097/00004703-199008000-00009
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15 (5° ed.)*. Editorial Pearson, Prentice Hall.
- Phelps, S. B., & Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 359-371. doi: 10.1007/BF01536724
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*,

16 (3), 320-346. doi:10.1016/0001-8791(80)90059-7

- Poch, F. V., & Caparrós, B. C. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología. com*, 4(1).
- Prieto, L. R., & Meyers, S. A. (1999). Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 26(4), 264-266. doi:10.1207/S15328023TOP260404
- Primi, R., Munhoz, A. M. H., Bighetti, C. A., Di Nucci, E. P., Pellegrini, M. C. K., & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 451-463. doi:10.1590/s0102-79722000000300013
- Quimby, J. L., & DeSantis, A. M. (2006). The influence of role models on women's career choices. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 297-306. doi:10.1002/j.2161-0045.2006.tb00195.x
- Quiroz, C. N., Valero, C. Z. V., & Trujano, R. S. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica*, 9(1), 139-147.
- Rascovan, S. (2004). Orientação vocacional: uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-10.
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47-54.

- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J. (1999). Mothering under pressure: Environmental, child, and dyadic correlates of maternal self-efficacy among low-income women. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 523. doi:10.1037/0893-3200.13.4.523
- Reed, C. A., Reardon, R. C., Lenz, J. G., & Leierer, S. J. (2001). A cognitive career course: From theory to practice. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 158-167. doi: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00980.x
- Rial Boubeta, A. R., Mallou, J. V., Piñeiro, J. A., & Mangin, J. P. L. (2006). El Análisis factorial Confirmatorio. En Mangin, J. P. L., & Mallou, J. V. (Ed.), *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales: temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales* (pp. 119-132). España: Netbiblo.
- Rial Boubeta, A., De la Iglesia, G., Ongarato, P., Fernández Liporace, M. (2011). Dimensionalidad del inventario de afrontamiento para adolescentes y universitarios. *Psicothema*. 23 (3), 464-474.
- Ricciardelli, L. A., & Williams, R. J. (1995). Desirable and undesirable gender traits in three behavioral domains. *Sex Roles*, 33(9-10), 637-655. doi:10.1007/BF01547722
- Richardson, C., & Poole, H. (2001). Chronic pain and coping: a proposed role for nurses and nursing models. *Journal of Advanced Nursing*, 34(5), 659-667. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01795.x
- Richaud de Minzi, M. C. R. (2003). Coping assessment in adolescents. *Adolescence*, 38(150), 321.
- Robbins, S. B. (1985). Validity estimates for the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and development*. 18 (2), 64-71.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424. doi:10.1177/1069072708318900
- Salomone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II—The indecisive client. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(8), 496-500. doi:10.1002/j.2164-4918.1982.tb00703.x
- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Aguirrezabal, A., & Garigordobil, M. (2010). Predictores del afecto positivo: el papel de la autonomía percibida y el estilo de afrontamiento. *Ansiedad y Estrés*. 16(1), 71-82.
- Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, 381-396 doi:10.1177/106907270100900405
- Sauermann, H. (2005). Vocational choice: A decision making perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 273-303. doi:10.1016/j.jvb.2004.10.001
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363-373. doi:10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x
- Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., & Spence, S. H. (2009). Life events, coping and depressive symptoms among young adolescents: A one-year prospective study. *Journal of affective disorders*, 117(1), 48-54. doi: 10.1016/j.jad.2008.12.013
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of

- being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
doi:10.1111/1467-8721.ep10770572
- Schinke, S. P., Schilling, R. F., & Snow, W. H. (1987). Stress management with adolescents at the junior high transition: An outcome evaluation of coping skills intervention. *Journal of human stress*, 13(1), 16-22. doi:10.1080/0097840X.1987.9936790
- Schultheiss, D.E.; Kress, H.K., Manzi, A.J. & Jeffrey, J.M. (2001). Relational influences in career development: a qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 216 – 239.
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En Maddux, J. E. (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment Theory, Research, and Application*, (281-303). New York: Springer US. doi:10.1007/978-1-4419-6868-5_9
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships as risk and protective factors in explaining adolescent depression. Stress, coping and relationships in adolescence.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 196-210. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x
- Seiffge-Krenke, I., Molinar, R., Ciariano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E., Kloep, M.,... & Hendry, L. (2010). Competence in Coping with Future-Related Stress in Adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 703-720.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*,

51(2), 663-671. doi:10.2466/pr0.1982.51.2.663

Shimizu, K., Vondracek, F. W., & Schulenberg, J. (1994). Unidimensionality versus multidimensionality of the career decision scale: A critique of Martin, Sabourin, Laplante, and Coallier. *Journal of Career Assessment*, 2(1), 1-14. doi:10.1177/106907279400200101

Slaten, C. D., & Baskin, T. W. (2014). Examining the impact of peer and family belongingness on the career decision – making difficulties of young adults: a path analytic approach. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 59 – 74.

Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 228.

Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D., & 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. doi:10.1037/0022-0167.42.4.448

Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635. doi:10.1037/0022-3514.64.4.624

Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 17(2), 203-212. doi:10.1007/BF00913794

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. Octava edición. Nueva York: Mc Graw Hill.

Stickel, S. A., & Bonett, R. M. (1991). Gender differences in career self-efficacy:

- Combining a career with home and family. *Journal of College Student Development*, 32(4), 297-301.
- Stone, A. A., & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: development and preliminary results. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 892. doi:10.1037/0022-3514.46.4.892
- Stone, A. A., Greenberg, M. A., Kennedy-Moore, E., & Newman, M. G. (1991). Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 648-658.
- Suldo, S., Shaunessy, E., Michalowski, J., & Shaffer, E., (2008). Coping strategies of high school students in an international baccalaureate program. *Psychology in the Schools*, 45(10). doi:10.1002/pits.20345
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), 185. doi:10.1037/h0056046
- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). Development and initial validation of the Career Barriers Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 39(3), 344-361. doi:10.1016/0001-8791(91)90043-L
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tang, M., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1999). Asian Americans' career choices: A path model to examine factors influencing their career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (1), 142-157. doi:10.1006/jvbe.1998.1651
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the

- understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81. doi:10.1016/0001-8791(83)90006-4
- Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of personality and social psychology*, 66 (5), 895. doi:10.1037/0022-3514.66.5.895
- Tinsley, H. E. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 209-211. doi:10.1016/0001-8791(92)90022-R
- Tokar, D. M., & Jome, L. M. (1998). Masculinity, vocational interests, and career choice traditionality: Evidence for a fully mediated model. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 424. doi:10.1037/0022-0167.45.4.424
- Tracey, T. J., & Darcy, M. (2002). An idiographic examination of vocational interests and their relation to career decidedness. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 420. doi:10.1037/0022-0167.49.4.420
- Unger, J. B., Kipke, M. D., Simon, T. R., Johnson, C. J., Montgomery, S. B., & Iverson, E. (1998). Stress, coping, and social support among homeless youth. *Journal of Adolescent Research*, 13 (2), 134-157. doi:10.1177/0743554898132003
- Uribe, P. M., & Ríos, R. M. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología*, 19(2), 211-236.
- Utz, P. W. (1983). A comparison of three groups of vocationally indecisive students. *Journal of Counseling Psychology*, 30(2), 262. doi:10.1037/0022-0167.30.2.262
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., & Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian*

journal of psychiatry, 7(2), 74-81.

- Valentiner, D. P., Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1994). Social support, appraisals of event controllability, and coping: An integrative model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(6), 1094. doi:10.1037/0022-3514.66.6.1094
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18. doi:10.1007/s10775-005-2122-7
- Vondracek, F. W., Hostetler, M., Schulenberg, J. E., & Shimizu, K. (1990). Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 98. doi:10.1037/0022-0167.37.1.98
- Walsh, W. B. (2001). The changing nature of the science of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 262-274. doi:10.1006/jvbe.2001.1832
- Wanberg, C. R., & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 71-80. doi:10.1037/0022-0167.39.1.71
- Washburn, J. M. (2000). *The Influence of Gender, Sex-role Orientation and Self-esteem on Adolescents' Use of Coping Strategies*. Sesión de Poster presentado en la Convención Anual de la American Psychological Association 108th, Washington, DC.
- Watson, M. B., Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Career decisional states of Australian and South African high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 3-19. doi:10.1023/A:1022630413903
- West, S. G, Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal

- variables: Problems and remedies. En Hoyle R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (56–75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wheeler, K. G. (1983). Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of Occupational Psychology*, 56(1), 7. doi:10.1111/j.2044-8325.1983.tb00112.x
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537-549. doi:10.1016/S0193-3973(99)00025-8
- Windle, M., & Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional and behavioral problems and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 551. doi:10.1037/0021-843X.105.4.551
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238. doi:10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Ye, Y. (2014). Role of career decision-making self-efficacy and risk of career options on career decision-making of Chinese graduates 1, 2. *Psychological reports*, 114(2), 625-634. doi:10.2466/01.17.PR0.114k20w9
- Zanini, D., Forns, M., & Kirchner, T. (2003). Estrategias de afrontamiento: implicación en la salud mental de los adolescentes catalanes. *Psiquiatria. com*, 7(5).
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research*

Journal, 37(1), 215-246. doi:10.3102/00028312037001215

Zimmerman, B. J., & Ringle, J, (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493. doi: 10.1037/0022-0663.73.4.485

Anexo 1

Cuestionario sobre las dificultades al momento de elegir una carrera

La finalidad del cuestionario es encontrar los posibles problemas o dificultades relacionados a la elección de una carrera.

Marcá con un círculo la opción que mejor te represente.

Por favor respondé todas las preguntas, no saltees ninguna.

	Problemas para elegir una carrera	No me identifica en absoluto							Me identifica en Absoluto
1	Sé que debo elegir una carrera pero nada me motiva a tomar una decisión ahora (no deseo hacerlo)	1	2	3	4	5	6	7	
2	El trabajo no es lo más importante en la vida, por lo que el hecho de elegir una carrera no me preocupa.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Creo que no debo elegir una carrera ahora ya que el tiempo me llevará hacia la elección "correcta"	1	2	3	4	5	6	7	
4	En general me cuesta tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6	7	
5	Siento que necesito asesoría de un profesional o la ayuda de una persona de confianza.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Temo al fracaso.	1	2	3	4	5	6	7	
7	Deseo hacer las cosas a mí manera.	1	2	3	4	5	6	7	
8	Espero que al comenzar la carrera que elijo se solucionen mis problemas personales.	1	2	3	4	5	6	7	
9	Creo que tan solo una carrera se adecúa a mí.	1	2	3	4	5	6	7	

10	Espero que la carrera que elija me ayude a alcanzar mis aspiraciones.	1	2	3	4	5	6	7
11	Creo que tengo solo una oportunidad de elegir una carrera y es una obligación para toda la vida.	1	2	3	4	5	6	7
12	Siempre hago lo que me dicen, aunque sea contrario a lo que quiero o pienso.	1	2	3	4	5	6	7
13	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cuáles son los pasos a seguir.	1	2	3	4	5	6	7
14	Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco los factores que debo tener en cuenta para hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
15	Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo relacionar mis intereses con la información que tengo de cada una de las carreras.	1	2	3	4	5	6	7
16	Me resulta difícil elegir una carrera porque aún no sé qué trabajos/actividades me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
17	Me resulta difícil elegir una carrera porque aún no estoy seguro sobre qué tipo de carrera deseo (por ejemplo, cómo quiero relacionarme con las personas, qué tipo de ambiente laboral prefiero)	1	2	3	4	5	6	7
18	Me resulta difícil elegir una carrera porque aún no conozco mis capacidades (por ejemplo, facilidad con los números, herramientas verbales) y/o sobre los rasgos de mi personalidad (por ejemplo, perseverancia, proactividad, paciencia)	1	2	3	4	5	6	7
19	Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo serán en el futuro mis capacidades y mi personalidad.	1	2	3	4	5	6	7
20	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo información suficiente acerca de los diversos trabajos/actividades que existen.	1	2	3	4	5	6	7

21	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo suficiente información acerca de las características de los trabajos/actividades y/o del programa de capacitación de mi interés (por ejemplo, la demanda en el mercado, ingreso promedio, posibilidades de crecimiento, programa de capacitación de incentivos)	1	2	3	4	5	6	7
22	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cómo serán en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cómo tener mayor información sobre mí mismo (por ejemplo, mis habilidades o mi personalidad)	1	2	3	4	5	6	7
24	Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco la forma de obtener información actualizada y precisa sobre los trabajos/actividades que existen o de sus características.	1	2	3	4	5	6	7
25	Me resulta difícil elegir una carrera ya que cambio constantemente mis preferencias (por ejemplo, quiero trabajar de forma independiente aunque a veces quiero hacerlo en relación de dependencia.	1	2	3	4	5	6	7
26	Me resulta difícil elegir una carrera porque tengo información contradictoria en cuanto a mis habilidades y/o los rasgos de mi personalidad (por ejemplo, creo ser paciente con los demás pero me dicen que no lo soy)	1	2	3	4	5	6	7
27	Me resulta difícil elegir una carrera ya que tengo información que se contradice, en cuanto a la existencia y/o características de un trabajo/actividad en particular.	1	2	3	4	5	6	7
28	Me resulta difícil elegir una carrera ya que me interesan varias y se me dificulta elegir entre ellas.	1	2	3	4	5	6	7
29	Me resulta difícil elegir una carrera porque no me gusta ningún trabajo/actividad de los que podría ser aceptado.	1	2	3	4	5	6	7

30	Me resulta difícil elegir una carrera ya que el trabajo/actividad que me interesa tiene ciertas características que no son de mi agrado (por ejemplo, me gusta la medicina pero no quiero estudiar tantos años)	1	2	3	4	5	6	7
31	Me resulta difícil elegir una carrera ya que mis intereses no pueden agruparse en solo una carrera, y no quiero descartar nada de lo que me gusta (por ejemplo, me gustaría trabajar de manera independiente, pero también deseo tener un ingreso fijo).	1	2	3	4	5	6	7
32	Me resulta difícil elegir una carrera porque mis habilidades y aptitudes no se ajustan a lo solicitado en los trabajos/actividades en los que estoy interesado.	1	2	3	4	5	6	7
33	Me resulta difícil elegir una carrera ya que la gente que me rodea (familia y/o amigos) no concuerdan con las carreras que estoy considerando y/o los tipos de carreras que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
34	Me resulta difícil elegir una carrera ya que hay opiniones encontradas entre las sugerencias que recibí de parte de la gente que me rodea, en cuanto a las carreras que se ajustan a mi perfil, o sobre qué características de cada carrera deben guiar mi decisión.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2

Escala de autoeficacia vocacional

INSTRUCCIONES: Indica con una "X" en qué medida cada una de las siguientes frases refleja tu situación personal actual, puntuándolas según la siguiente escala: 1 corresponde a MUY EN DESACUERDO Y 5 corresponde a MUY DE ACUERDO.

ESCALA DE AUTOEFICACIA VOCACIONAL		1	2	3	4	5
1	No me importa que los trabajos que tenga que desempeñar sean duros y exigentes, ya que confío mucho en mi propia capacidad personal.					
2	Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente.					
3	Tengo muy presentes mis intereses y mis sentimientos a la hora de planificar mis objetivos profesionales.					
4	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento en aquello que haga.					
5	No confío en mi capacidad de búsqueda para obtener información ocupacional.					
6	Normalmente, las decisiones que tomo en el campo de mi futuro académico y profesional son acertadas.					
7	No considero más de una profesión cuando me tengo que decidir vocacionalmente.					
8	Me gusta saber lo que quiero antes de decidirme.					
9	Confío en mis preferencias profesionales a la hora de decidirme profesionalmente.					
10	Para decidirme profesionalmente es fundamental estar bien informado/a.					
11	Cuando consigo lo que quiero es normalmente por esfuerzo.					
12	Pienso que no tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez las funciones de una profesión.					
13	Cuando consigo lo que quiero es, normalmente, porque trabajo firmemente para conseguirlo.					
14	Cuando tengo que tomar decisiones difíciles, me desanimo.					
15	Soy una persona competente y capaz.					
16	Cuando tomo decisiones procuro ver el lado positivo de las cosas.					
17	Tengo razones para envidiar a los más inteligentes.					

18	Mi éxito en los exámenes depende de la suerte.					
19	No me planteo objetivos que me resulten atractivos.					
20	Normalmente no soy consciente de mis debilidades cuando tomo decisiones importantes.					
21	Las sesiones de tutoría dedicadas a la orientación vocacional no me resultan muy interesantes.					
22	Cuando me planteo objetivos procuro que estén bien definidos.					
23	La mejor forma de predecir el futuro es crearlo.					
24	Cuando tengo que tomar una decisión difícil, procuro retrasar la decisión final.					
25	Normalmente soy consciente de mis puntos fuertes a la hora de plantear mis objetivos.					
26	La procedencia familiar es determinante en el futuro profesional de una persona.					
27	Cuando tengo que decidir, la opinión de los demás me influye más que la mía.					
28	Normalmente no suelo conseguir los objetivos que me propongo.					
29	Creo que tengo capacidad para encontrar el trabajo que me guste.					
30	A veces dedico tiempo a informarme de las profesiones con más salidas laborales.					
31	Soy consciente y tenaz cuando persigo los objetivos que me propongo.					
32	Comparado/a con la gente de mi entorno, me siento una persona muy capaz.					
33	No soy muy organizado/a en la consecución de mis objetivos.					
34	No sé cómo manejar las dificultades de los ambientes en que me desenvuelvo.					
35	Soy un desastre tomando decisiones.					
36	Me siento orgulloso/a de las cosas que he conseguido hasta ahora.					
37	Cuando me planteo objetivos tengo en cuenta mis propias capacidades.					
38	Cuando cometo errores al decidirme, intento aprender de ellos.					
39	Si buscara trabajo para entrar en una empresa, antes obtendría información sobre esa empresa.					
40	Me gusta respetar mis prioridades cuando me planteo objetivos.					

41	Tengo la sensación de que no controlo mi propia vida.					
42	Puedo equivocarme al tomar decisiones, pero intento hacerlo lo mejor posible.					
43	“Querer es poder”.					
44	Me suelo arrepentir de las decisiones que he tomado previamente.					
45	En situaciones decisivas, no me resulta difícil controlar la ansiedad.					
46	El estar bien informado/a es fundamental en esta vida.					
47	A veces paso tiempo imaginando cómo será mi vida profesional.					
48	Una buena formación no es más importante que la suerte a la hora de triunfar profesionalmente.					
49	Cuando tomo decisiones, acuden a mi mente pensamientos negativos.					
50	No tengo recursos suficientes para enfrentarme con éxito a cualquier situación o trabajo estresante.					
51	Antes de opinar sobre algo me gusta estar bien informado/a.					
52	Normalmente no reviso mis objetivos personales.					
53	Cuando tengo que tomar una decisión no soy consciente de mis posibilidades.					
54	Tengo facilidad para comprender las tareas o habilidades que requiere una profesión.					
55	Cualquier profesión que elija sabré desempeñarla con eficacia.					
56	Tengo intención de pedir información a un profesional en ejercicio de la profesión que me interesa.					
57	Suelo tener objetivos de reserva por si acaso					
58	La fuerza de voluntad no es importante en la vida.					

Anexo 3

Inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes

Pensá y escribí un problema o algo que te preocupe en relación a tu vocación o a tu elección de carrera.

Y a continuación encontrarás una lista de diferentes formas con las que la gente de tu edad suele encarar sus problemas o preocupaciones vinculadas a la elección de carrera.

Deberás indicar, colocando una cruz en la casilla correspondiente, las cosas que soles hacer para enfrentarte a los problemas o dificultades. No dediques mucho tiempo a cada frase, responde lo que mejor se ajusta a tu forma de actuar. No hay respuestas correctas.

- 1) No me ocurre nunca o no lo hago
- 2) Me ocurre o lo hago raras veces
- 3) Me ocurre o lo hago algunas veces
- 4) Me ocurre o lo hago a menudo
- 5) Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia
- 6) No tiene que ver con mi problema

1	Dedicarme a resolver la causa del problema						
2	Preocuparme por mi futuro						
3	Reunirme con amigos						
4	Producir una buena impresión a las personas que importan						
5	Llorar o gritar						
6	Ignorar el problema						
7	Criticarme a mí mismo						

8	Guardar mis sentimientos para mí solo						
9	Dejar que Dios se ocupe de mi problema						
10	Pedir consejo a una persona competente						
11	Hacer deporte						
12	Hablar con otros para apoyarnos mutuamente						
13	Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego mis capacidades						
14	Preocuparme por mis relaciones con los demás						
15	Desear que suceda un milagro						
16	Simplemente me doy por vencido						
17	Ignorar conscientemente el problema						
18	Evitar estar con la gente						
19	Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva						
20	Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas						
21	Conseguir ayuda o consejo de un profesional						
22	Salir y divertirme para olvidar mis dificultades						
23	Mantenerme en forma y con buena salud						
24	Considerar otros puntos de vistas y tratar de tenerlos en cuenta						
25	Preocuparme por lo que está pasando						
26	Empezar una relación personal estable						
27	Tratar de adaptarme a mis amigos						
28	Esperar que el problema se resuelva por si solo						

29	Sentirme culpable							
30	Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa							
31	Leer un libro sagrado o de religión							
32	Tratar de tener una visión alegre de la vida							
33	Ir al gimnasio o hacer ejercicio							
34	Preocuparme por lo que me pueda ocurrir							
35	Mejorar mi relación personal con los demás							
36	Comer, beber o dormir de más, o menos, que de costumbre							
37	Considerarme culpable							
38	No dejar que otros sepan cómo me siento							
39	Pedir a Dios que cuide de mí							
40	Conseguir apoyo de otros, como mis padres o mis amigos							
41	Pensar en distintas formas de afrontar el problema							
42	Inquietarme por el futuro de mundo							
43	Pasar más tiempo con el chico o chica con quien puedo salir							
44	Imaginar que las cosas van a ir mejor							
45	Sufro dolores de cabeza o de estómago							
46	Encontrar una forma de aliviar la tensión. Ej.: gritar, llorar, beber.							

Anexo 4

Escala adaptada del cuestionario de dificultades en la toma de decisión de carrera

La finalidad del cuestionario es encontrar los posibles problemas o dificultades relacionados a la elección de una carrera.

Marcá con un círculo la opción que mejor te represente.

Por favor respondé todas las preguntas, no saltees ninguna.

	Problemas para elegir una carrera	No me identifico en absoluto							Me identifico en Absoluto
1	Sé que debo elegir una carrera pero nada me motiva a tomar una decisión ahora (no deseo hacerlo)	1	2	3	4	5	6	7	
2	El trabajo no es lo más importante en la vida, por lo que el hecho de elegir una carrera no me preocupa.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Creo que no debo elegir una carrera ahora ya que el tiempo me llevará hacia la elección "correcta"	1	2	3	4	5	6	7	
4	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cuáles son los pasos a seguir.	1	2	3	4	5	6	7	
5	Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco los factores que debo tener en cuenta para hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo relacionar mis intereses con la información que tengo de cada una de las carreras.	1	2	3	4	5	6	7	
7	Me resulta difícil elegir una carrera porque aún no conozco mis capacidades (por ejemplo, facilidad con los números, herramientas verbales) y/o sobre los rasgos de mi personalidad (por ejemplo,	1	2	3	4	5	6	7	

	perseverancia, proactividad, paciencia)							
8	Me resulta difícil elegir una carrera porque no sé cómo serán en el futuro mis capacidades y mi personalidad.	1	2	3	4	5	6	7
9	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo información suficiente acerca de los diversos trabajos/actividades que existen.	1	2	3	4	5	6	7
10	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no poseo suficiente información acerca de las características de los trabajos/actividades y/o del programa de capacitación de mi interés (por ejemplo, la demanda en el mercado, ingreso promedio, posibilidades de crecimiento, programa de capacitación de incentivos)	1	2	3	4	5	6	7
11	Me resulta difícil elegir una carrera ya que no sé cómo tener mayor información sobre mí mismo (por ejemplo, mis habilidades o mi personalidad)	1	2	3	4	5	6	7
12	Me resulta difícil elegir una carrera ya que desconozco la forma de obtener información actualizada y precisa sobre los trabajos/actividades que existen o de sus características.	1	2	3	4	5	6	7
13	Me resulta difícil elegir una carrera ya que cambio constantemente mis preferencias (por ejemplo, quiero trabajar de forma independiente aunque a veces quiero hacerlo en relación de dependencia.	1	2	3	4	5	6	7
14	Me resulta difícil elegir una carrera ya que me interesan varias y se me dificulta elegir entre ellas.	1	2	3	4	5	6	7
15	Me resulta difícil elegir una carrera ya que el trabajo/actividad que me interesa tiene ciertas características que no son de mi agrado (por ejemplo, me gusta la medicina pero no quiero estudiar tantos años)	1	2	3	4	5	6	7
16	Me resulta difícil elegir una carrera ya que mis intereses no pueden agruparse en solo una carrera, y no quiero descartar nada de lo que me gusta (por ejemplo, me gustaría	1	2	3	4	5	6	7

trabajar de manera independiente, pero también deseo tener un ingreso fijo).

- 17 Me resulta difícil elegir una carrera ya que hay opiniones encontradas entre las sugerencias que recibí de parte de la gente que me rodea, en cuanto a las carreras que se ajustan a mi perfil, o sobre qué características de cada carrera deben guiar mi decisión.
- 1 2 3 4 5 6 7

Anexo 5

Escala adaptada del cuestionario de autoeficacia vocacional

INSTRUCCIONES: Indica con una "X" en qué medida cada una de las siguientes frases refleja tu situación personal actual, puntuándolas según la siguiente escala: 1 corresponde a MUY EN DESACUERDO Y 5 corresponde a MUY DE ACUERDO.

ESCALA DE AUTOEFICACIA VOCACIONAL		1	2	3	4	5
1	No me importa que los trabajos que tenga que desempeñar sean duros y exigentes, ya que confío mucho en mi propia capacidad personal.					
2	Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente.					
3	Tengo muy presentes mis intereses y mis sentimientos a la hora de planificar mis objetivos profesionales.					
4	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento en aquello que haga.					
5	Me gusta saber lo que quiero antes de decidirme.					
6	Confío en mis preferencias profesionales a la hora de decidirme profesionalmente.					
7	Para decidirme profesionalmente es fundamental estar bien informado/a.					
8	Cuando consigo lo que quiero es normalmente por esfuerzo.					
9	Pienso que no tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez las funciones de una profesión.					
10	Cuando consigo lo que quiero es, normalmente, porque trabajo firmemente para conseguirlo.					
11	Cuando tengo que tomar decisiones difíciles, me desanimo.					
12	Soy una persona competente y capaz.					
13	Cuando tomo decisiones procuro ver el lado positivo de las cosas.					
14	Tengo razones para envidiar a los más inteligentes.					
15	Mi éxito en los exámenes depende de la suerte.					
16	Normalmente no soy consciente de mis debilidades cuando tomo decisiones importantes.					
17	Cuando me planteo objetivos procuro que estén bien definidos.					

18	La mejor forma de predecir el futuro es crearlo.					
19	Cuando tengo que tomar una decisión difícil, procuro retrasar la decisión final.					
20	Normalmente soy consciente de mis puntos fuertes a la hora de plantear mis objetivos.					
21	Cuando tengo que decidir, la opinión de los demás me influye más que la mía.					
22	Normalmente no suelo conseguir los objetivos que me propongo.					
23	Creo que tengo capacidad para encontrar el trabajo que me guste.					
24	Soy consciente y tenaz cuando persigo los objetivos que me propongo.					
25	Comparado/a con la gente de mi entorno, me siento una persona muy capaz.					
26	No soy muy organizado/a en la consecución de mis objetivos.					
27	No sé cómo manejar las dificultades de los ambientes en que me desenvuelvo.					
28	Soy un desastre tomando decisiones.					
29	Me siento orgulloso/a de las cosas que he conseguido hasta ahora.					
30	Cuando me planteo objetivos tengo en cuenta mis propias capacidades.					
31	Cuando cometo errores al decidirme, intento aprender de ellos.					
32	Si buscara trabajo para entrar en una empresa, antes obtendría información sobre esa empresa.					
33	Me gusta respetar mis prioridades cuando me planteo objetivos.					
34	Tengo la sensación de que no controlo mi propia vida.					
35	Puedo equivocarme al tomar decisiones, pero intento hacerlo lo mejor posible.					
36	“Querer es poder”.					
37	Me suelo arrepentir de las decisiones que he tomado previamente.					
38	El estar bien informado/a es fundamental en esta vida.					
39	Cuando tomo decisiones, acuden a mi mente pensamientos negativos.					
40	No tengo recursos suficientes para enfrentarme con éxito a cualquier situación o trabajo estresante.					

41	Antes de opinar sobre algo me gusta estar bien informado/a.					
42	Normalmente no reviso mis objetivos personales.					
43	Cuando tengo que tomar una decisión no soy consciente de mis posibilidades.					
44	Tengo facilidad para comprender las tareas o habilidades que requiere una profesión.					
45	Cualquier profesión que elija sabré desempeñarla con eficacia.					
46	Tengo intención de pedir información a un profesional en ejercicio de la profesión que me interesa.					

Anexo 6

Análisis Factorial de segundo orden- Autoeficacia Vocacional

Tabla 1
Comunalidades

	Inicial	Extracción
Autoconfianza en la toma de decisiones	.487	.718
Eficacia en la ej. de tareas	.268	.601
Conducta Exploratoria	.492	.626
Eficacia en la Planf de objetivos	.215	.318
Control del Ambiente	.264	.350

Nota: Método de extracción: Máxima Verosimilitud.

Tabla 2
Varianza total explicada

Factor	Autovalores Iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación Total
	Total	% de la Varianza	% Acumulado	Total	% de la Varianza	% Acumulado	
1	2.415	48.307	48.307	1.986	39.715	39.715	1.837
2	1.138	22.757	71.063	.629	12.571	52.286	1.431
3	.609	12.184	83.248				
4	.504	10.078	93.326				
5	.334	6.674	100.000				

Nota: Método de Extracción: Máxima Verosimilitud

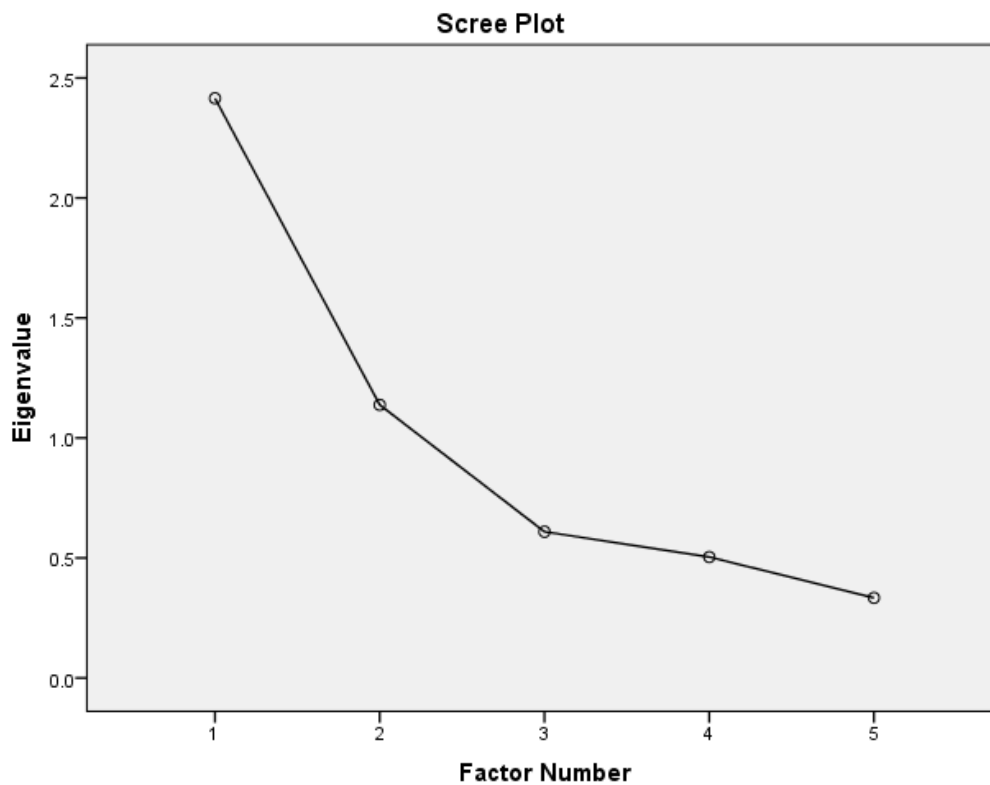


Tabla 3
Matriz de factores

	Autoeficacia General	Autoeficacia Ejecutiva
Autoconfianza en la toma de decisiones	.815	
Conducta Exploratoria	.790	
Control del Ambiente	.517	
Eficacia en la Planf de objetivos	.403	.395
Eficacia en la Ejecución de Tareas	.517	.578

Nota: Método de extracción: Máxima verosimilitud. Se extrajeron dos factores y se realizaron 4 iteraciones.

Tabla 4
Prueba de bondad de ajuste

Chi-Square	Df	Sig.
2.305	1	.129

Tabla 5
Matríz de patrones

	Autoeficacia General	Autoeficacia Ejecutiva
Autoconfianza en la toma de decisiones	.848	
Conducta Exploratoria	.664	
Control del Ambiente	.656	
Eficacia en la ejecución de tareas		.810
Eficacia en la Plan de objetivos		.569

Nota: Método de extracción: Máxima Verosimilitud. Método de Rotación: Promax con normalización de Kaiser. La rotacion convergió en 3 iteraciones.

Tabla 6
Matríz de Estructura

	Autoeficacia General	Autoeficacia Ejecutiva
Toma Decisiones	.848	.430
Conducta Exploratoria	.770	.547
Control ambiente	.576	
Ejecucion tareas	.339	.773
Planificacion Objetivos		.564

Nota: Método de Extracción: Máxima Verosimilitud. Método de rotación: Promax con normalización de Kaiser.

Tabla 7
Matriz de correlación de factores

Factor	1	2
1	1.000	.508
2	.508	1.000

Anexo 7

Indices de Modificación

Tabla 8.

Indices de Modificación del análisis factorial confirmatorio de segundo orden del instrumento de Autoeficacia.

			M.I.	Par Change
e3	<-->	Autoef_gral	5.196	.827
e3	<-->	Autoef_ejec	23.163	-2.080
e3	<-->	e4	18.776	-1.891
e2	<-->	Autoef_gral	5.364	-2.318
e2	<-->	Autoef_ejec	26.727	6.519
e2	<-->	e4	14.995	4.954
e2	<-->	e3	4.292	-.451
e1	<-->	Autoef_ejec	7.005	-4.931
e1	<-->	e3	16.893	1.322

Anexo 8

Tabla 9

Supuestos de Normalidad, linealidad, coeficiente de mardia, asimetría y curtosis.

Variable	Min	Max	Asimetria	c.r.	curtosis	c.r.
Descemoc	4.000	24.000	.351	4.446	-.591	-3.741
Falta-info-acad-profesional	-1.908	1.846	-.148	-1.879	-.894	-5.661
Aislamiento	4.000	24.000	.104	1.322	-.506	-3.206
Noaccion	4.000	20.000	.763	9.669	-.088	-.558
Indecision-gral	-1.897	2.002	-.068	-.858	-.741	-4.693
Falta-info-uno-mismo	-1.665	2.003	.151	1.913	-.921	-5.835
Falta-motivacion	-1.176	2.276	.965	12.231	.415	2.631
Falta-info-toma-decisiones	-1.798	1.897	-.007	-.087	-.852	-5.398
Eficacia-plan-obj	4.000	12.000	-.900	-11.396	.389	2.466
Eficacia-ejec-tareas	36.000	90.000	-.122	-1.549	-.339	-2.147
Control-ambiente	2.000	10.000	-.599	-7.588	-.242	-1.536
Conducta exploratoria	14.000	50.000	-.591	-7.485	.270	1.709
Autoconfianza-toma-decision	29.000	85.000	-.636	-8.055	.762	4.828
Afrontproble	8.000	42.000	-.043	-.542	-.224	-1.417
Reescogn	4.000	24.000	-.360	-4.565	-.077	-.491
Autoincul	3.000	18.000	.059	.751	-.782	-4.956
Multivariate (Coeficiente de Mardia)					21.314	13.780

Anexo 9

Tabla 10

Pesos de regresión no estandarizados y significación (salida de Amos)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Autoeficacia general	<---	autoeficacia ejecutiva	.472	.048	9.830	***	par_17
Dificultades	<---	Autoeficacia ejecutiva	-.083	.006	-13.429	***	par_23
Dificultades	<---	Autoeficacia general	.044	.006	7.880	***	par_24
Falta-info-uno mismo	<---	autoeficacia general	.565	.032	17.488	***	par_1
Falta de motivación	<---	autoeficacia general	.121	.008	14.943	***	par_2
Eficacia en la ej. De tareas	<---	Autoeficacia ejecutiva	1.000				
Falta-info-toma-decisión	<---	Dificultades	1.000				
Falta-info-uno mismo	<---	Dificultades	.892	.033	27.335	***	par_3
Indecisión general	<---	Dificultades	.784	.032	24.260	***	par_4
Noaccion	<---	autoeficacia ejecutiva	-.287	.033	-8.757	***	par_5
Reescogn	<---	autoeficacia general	.249	.025	9.857	***	par_6
Afrontproble	<---	autoeficacia general	.460	.042	10.951	***	par_7
Descemoc	<---	autoeficacia ejecutiva	-.516	.046	-11.257	***	par_8
Autoincul	<---	dificultades	-2.100	.337	-6.236	***	par_9
Descemoc	<---	dificultades	-2.081	.364	-5.716	***	par_10
Afrontproble	<---	dificultades	-.697	.399	-1.748	.080	par_11

(Continuación tabla 10)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Afrontproble	<---	autoeficacia ejecutiva	-.188	.050	-3.719	***	par_13
Aislamiento	<---	autoeficacia ejecutiva	-.490	.043	-11.284	***	par_14
Aislamiento	<---	autoeficacia general	.195	.034	5.797	***	par_15
Aislamiento	<---	dificultades	-1.893	.341	-5.545	***	par_16
Descemoc	<---	autoeficacia general	.216	.036	6.026	***	par_18
Noaccion	<---	autoeficacia general	-.003	.025	-.114	.909	par_19
Falta-info-acade-profesional	<---	Dificultades	.999	.031	31.933	***	par_25
Eficacia en la Planf de objetivos	<---	Autoeficacia ejecutiva	.097	.008	12.479	***	par_27
Autoconfianza en la toma de decisiones	<---	Autoeficacia general	1.000				
Falta de motivación	<---	Dificultades	.414	.029	14.023	***	par_30
Noaccion	<---	dificultades	-.841	.258	-3.261	.001	par_31
Autoincul	<---	autoeficacia ejecutiva	-.563	.044	-12.747	***	par_32
Reescogn	<---	autoeficacia ejecutiva	-.024	.030	-.787	.431	par_33
Autoincul	<---	autoeficacia general	.227	.033	6.869	***	par_34

Tabla 11

Efectos indirectos estandarizados.

	Autoeficacia Ejecutiva	Autoeficacia General	Dificultades	Descontrol emocional
Autoeficacia General	.000	.000	.000	.000
Dificultades	.198	.000	.000	.000
Descontrol Emocional	.374	-.144	.000	.000
Falta-info-acade- profesional	-.517	.355	.000	.000
Aislamiento	.366	-.142	.000	.000
No Acción	.092	-.068	-.003	.000
Indecisión general	-.423	.290	.000	.000
Falta-info-uno mismo	-.460	.317	.000	.000
Falta de motivación	-.270	.185	.000	.000
Falta-info-toma- decisión	-.514	.353	.000	.000
Eficacia en la Planf de objetivos	.000	.000	.000	.000
Eficacia en la ej. de tareas	.000	.000	.000	.000
Control del ambiente	.251	.000	.000	.000
Conducta Exploratoria	.331	.000	.000	.000
Autoconfianza en la toma de decisiones	.397	.000	.000	.000

(continuación tabla 11)

	Autoeficacia Ejecutiva	Autoeficacia General	Dificultades	Descontrol emocional
Afrontamiento al problema	.321	-.037	.000	.000
Reestructuración cognitiva	.217	.006	.000	.000
Autoinculpamiento	.476	-.180	.000	.000

Anexo 10

Tabla 12

Indices de modificación para el modelo final resultante entre las variables consideradas en el afrontamiento de la situación de elección de carrera

			M.I.	Par Change
e6	<-->	e27	29.550	2.332
e14	<-->	e15	33.835	2.333
e12	<-->	e26	12.920	4.346
e17	<-->	e27	41.524	-4.310
e17	<-->	e6	23.831	-3.052
e16	<-->	e17	154.275	7.661