

Universidad de Palermo

Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

Evaluación del Modelo de Autogestión de Carrera de la Teoría Social Cognitiva en
Estudiantes de la Escuela Secundaria

Doctoranda

Lic. Ana Estefanía Azpilicueta

Director

Dr. Marcos Cupani

13 de noviembre de 2018

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial (CC BY-NC)

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Resumen

La transformación del mundo laboral actual, determinada por los avances tecnológicos, afecta y presenta nuevos desafíos al proceso de elección de carrera. Para afrontar estos cambios, el modelo de autogestión de carrera (CSM; Lent & Brown, 2013) ofrece un marco óptimo que permite estudiar los comportamientos adaptativos que favorecen la preparación para la elección de carrera. Debido a que es un modelo de reciente formulación, con el fin de ampliar la evidencia empírica que sustenta sus hipótesis, en el presente estudio se evaluó un modelo de autogestión de forma transversal y longitudinal, en tres momentos temporales, durante 12 meses. La muestra estuvo compuesta por 646 adolescentes de ambos sexos, de los cuales 323 fueron de sexo femenino (50.1%) y 322 de sexo masculino (49.9%), de escuelas públicas (22.3%) y privadas (77.7%) de la ciudad de Córdoba, con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M = 17.50$; $SD = .64$), quienes completaron medidas de Autoeficacia, Expectativas de Resultados, Apoyo Social, Responsabilidad, Ansiedad Decisional y Decisión de Carrera. En una primera instancia, se evaluó el poder explicativo del modelo de manera transversal, lo cual evidenció un ajuste óptimo a los datos, y explicó un 37% y un 19% de la varianza del nivel de Ansiedad Decisional y de Decisión de Carrera, respectivamente. En una segunda instancia se realizó un análisis path autoregresivo para determinar la estabilidad de las variables cognitivas y la retroalimentación entre estas y las variables de resultado. A partir de estos estudios se pudo corroborar gran parte de las hipótesis planteadas. En función de los resultados, el modelo propuesto demostró ser viable en nuestro medio y podrá ser aplicado por los profesionales de la orientación vocacional para lograr una mejor comprensión y abordaje de los fenómenos que caracterizan al proceso de elección de carrera en el presente.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Palabras clave: modelo de autogestión de carrera (CSM), teoría social cognitiva de carrera (SCCT), elección de carrera, evaluación de carrera, estudio longitudinal.

Assessment of the Social Cognitive Theory Career Self-Management Model in High School Students

The transformation of the current working world, determined by technological advances, affects and represents new challenges to the career exploration and decision-making process. To face these changes, the career self-management model (CSM, Lent & Brown, 2013) offers an optimal framework that allows studying the adaptive behaviors that favor the preparation for career decision-making. Since it is a recently formulated model, in order to broaden the empirical evidence that supports its hypotheses, in the present study we assessed a self-management model transversally and longitudinally, in three time points, over 12 months. The sample consisted of 646 adolescents of both sexes, 323 female (50.1%) and 322 male (49.9%), who attended public (22.3%) and private (77.7%) schools of the city of Córdoba, aged between 16 and 20 years ($M = 17.50$; $SD = .64$). The participants completed measures of Self-efficacy, Outcome Expectations, Social Support, Consciousness, Decisional Anxiety and Career Decision. In a first instance, we evaluated the explanatory power of the model in a cross-sectional design, which evidenced good overall fit to the data and accounted for substantial portions of the variance in Decisional Anxiety and Career Decision (37% and 19%, respectively). In a second instance we carried out an autoregressive path analysis to determine the stability of the cognitive variables and the feedback between these and the outcome variables. From these studies, we corroborated a large part of the hypotheses formulated. Based on these results, the proposed model proved to be viable in our environment and can be applied by professionals of vocational guidance to achieve a better understanding of the career decision-making process at the present.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Key words: career self-management model (CSM), social cognitive career theory (SCCT), career-decision making, career assessment, longitudinal study.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo sustancial de muchas personas, solo algunas de las cuales se mencionan a continuación.

Principalmente quiero agradecer al Dr. Marcos Cupani, quien aceptó dirigirme y fomentó en mí profundas creencias de autoeficacia para la realización de este trabajo. Fue mi soporte y guía frente a los obstáculos y mi maestro en todo este proceso. Estoy agradecida por su paciencia y por haberme dado el espacio para aprender y cometer errores, proporcionándome valiosos consejos cuando fue necesario, lo que me ayudó a crecer profesional y personalmente.

Agradezco a Diego, mi marido y compañero, quien me acompañó y sostuvo amorosamente en cada paso de este proceso, alentándome cuando creía que ya no podía y alegrándose con cada paso hacia la meta. Gracias por la paciencia y por tratar de entender el camino que elegí.

Agradezco a mi hija, Juliana, que llegó en el medio de este proceso y lo cambió todo. Es la razón de mi vida y la motivación para seguir a pesar de los obstáculos.

Agradezco a mis padres, Jorge y Alicia, quienes creyeron en mí, me motivaron a iniciar este camino, fueron mi ejemplo a seguir y me acompañaron de todas las formas posibles.

Agradezco a mis hermanos, Nicolás y Federico, que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme cada vez que lo necesité.

Agradezco a mis abuelos, Antenor y Alicia, que no pudieron ver este logro por el que tanto me incentivaron y apoyaron, pero que es también de ellos. Sus consejos, enseñanzas y valores me llevaron hasta este lugar y les agradezco profundamente haberme transmitido el valor del trabajo, el estudio y la perseverancia.

Agradezco a mis amigas, Belén, Laura, Paz y Milagros por el acompañamiento, la escucha en los momentos difíciles y los festejos en los felices.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Agradezco a mis compañeros de equipo, Valeria, Fernanda y Sebastián, con quienes comparto la pasión por la investigación y transitamos juntos este hermoso camino del doctorado. Gracias por enseñarme y ayudarme en cada una de las etapas de mi trabajo.

Agradezco a las escuelas, sus directivos y profesores por brindarme todo lo necesario para la recolección de datos, contribuyendo desinteresadamente con mi investigación. También agradezco a los más de 1300 alumnos que participaron en los distintos estudios.

Agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, por darme la oportunidad de hacer ciencia en mi país y permitir que mi pasión se convierta en profesión.

Agradezco a la Universidad de Palermo y en especial al Dr. Alejandro Castro Solano y a la Lic. Rosana Alvarez por guiarme, ayudarme y apoyarme durante la carrera del doctorado.

TABLA DE CONTENIDOS

Resúmenes.....	2
Agradecimientos.....	5
Índice de Tablas.....	9
Índice de Figuras.....	10
PRIMERA PARTE: SECCIÓN TEÓRICA.....	11
Capítulo 1: Evolución Histórica de las Prácticas Orientadoras. Problemática Actual de la Orientación para la Carrera.....	12
Evolución histórica de las prácticas de orientación para la carrera.....	12
Problemática actual de la orientación para la carrera.....	18
Capítulo 2: Teorías Psicológicas Actuales de la Orientación para la Carrera.....	20
Teoría persona-ambiente de Holland.....	20
Teoría de la orientación para el trabajo y las relaciones.....	25
Marco de la teoría de sistemas del desarrollo de carrera.....	28
Teoría del procesamiento cognitivo de la información para las elecciones de carrera.....	32
Teoría social cognitiva de carrera.....	35
Capítulo 3: Teoría Social Cognitiva de Carrera.....	39
Modelo de desarrollo de intereses.....	42
Modelo de elección de carrera.....	47
Modelo de rendimiento académico.....	50
Modelo de satisfacción académica/laboral.....	54
Capítulo 4: Modelo de Autogestión de Carrera de la Teoría Social Cognitiva de Carrera.....	60
Definiciones de los principales constructos teóricos del modelo CSM.....	61
Conceptualización y relaciones de las variables cognitivas del modelo CSM...	66
Conceptualización y relaciones de las variables contextuales y de personalidad del modelo CSM.....	68

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA	8
Conceptualización y relaciones de las variables de resultado del modelo CSM.....	70
Antecedentes distales y fuentes experienciales de los comportamientos adaptativos de carrera	71
Los intereses y las habilidades en el modelo CSM.....	72
Evidencia empírica del modelo CSM.....	73
Capítulo 5: Evaluación de un Modelo de Autogestión de Carrera Aplicado a la Exploración y Elección de Carrera. Objetivos e Hipótesis del Presente Trabajo.....	75
Objetivos.....	79
Hipótesis.....	80
SEGUNDA PARTE: SECCIÓN EMPÍRICA.....	82
Capítulo 6: Metodología.....	83
Participantes.....	83
Instrumentos.....	85
Diseño de Investigación.....	88
Procedimiento.....	89
Análisis de Datos.....	91
Capítulo 7: Resultados.....	97
Primera instancia: Preparación y validación de los instrumentos.....	97
Segunda instancia: Análisis de datos perdidos y análisis descriptivos.....	105
Tercera instancia: Análisis preliminares.....	107
Cuarta instancia: Path análisis.....	118
Quinta instancia: Evaluación longitudinal.....	124
DISCUSIÓN.....	128
Capítulo 8: Discusión y Conclusiones.....	129
Limitaciones.....	136

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Implicancias prácticas, metodológicas y futuras líneas de investigación.....	137
Conclusiones.....	140
Referencias.....	142
Anexo.....	170
Anexo A.....	171
Anexo B.....	173
Anexo C.....	175

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comportamientos adaptativos de carrera organizados según los periodos del desarrollo de carrera.....	63
Tabla 2. Pesos factoriales de los ítems de la CEDSE-BD.....	99
Tabla 3. Pesos factoriales de la subescala Expectativas de Resultados.....	100
Tabla 4. Pesos factoriales de la subescala Metas.....	101
Tabla 5. Pesos factoriales de los ítems de la CAS.....	102
Tabla 6. Pesos factoriales de los ítems de la Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales.....	103
Tabla 7. Pesos factoriales de los ítems del CCA.....	104
Tabla 8. Pesos factoriales de los ítems de la CD.....	105
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las variables del CSM en el T1, T2 y T3.....	107
Tabla 10. Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T1.....	109
Tabla 11. Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T2.....	111
Tabla 12. Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T3.....	113
Tabla 13. Medias, desvíos standard y correlaciones entre los predictores y las variables dependientes del modelo CSM.....	117
Tabla 14. Descomposición de los efectos estandarizados totales, directos e indirectos de las variables propuestas en el T3.....	124
Tabla 15. Coeficientes path del modelo longitudinal que predicen los resultados de la elección de carrera.....	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de modelo SFT.....	30
Figura 2. Modelo de causalidad triádica.....	40
Figura 3. Modelo de desarrollo de intereses.....	44
Figura 4. Modelo de elección de carrera.....	48
Figura 5. Modelo de rendimiento académico.....	52
Figura 6. Modelo de satisfacción.....	57
Figura 7. Modelo de autogestión de carrera.....	65
Figura 8. Modelo propuesto de autogestión aplicado al comportamiento de exploración y elección de carrera.....	77
Figura 9. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T1.....	119
Figura 10. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T2.....	120
Figura 11. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T3.....	121
Figura 12. Medidas repetidas de la variable de resultado decisión de carrera.....	172
Figura 13. Medidas repetidas de la variable de resultado ansiedad decisional.....	172

PRIMERA PARTE
SECCIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

Evolución Histórica de las Prácticas Orientadoras. Problemática Actual de la Orientación para la Carrera

En este primer capítulo se abordará el desarrollo teórico e histórico del campo de la Orientación para la Carrera (OPC) a nivel internacional, en América Latina y, particularmente, en Argentina. Se definirán, así también, los términos y conceptos propios de la disciplina. En primer lugar, se describirán de manera sintética los orígenes y la evolución histórica de la OPC y sus definiciones a lo largo del tiempo. Luego, se llevará a cabo una descripción de la problemática actual de esta disciplina, resaltando sus características en nuestro contexto particular.

Evolución histórica de las prácticas de orientación para la carrera

Para abordar el origen de las prácticas orientadoras es necesario remontarse a los orígenes mismos de la humanidad, etapa previa a la existencia de la OPC como disciplina formal. Así, los autores referentes del campo han establecido que el desarrollo del mismo puede esquematizarse en dos etapas, una primera etapa informal o precientífica, que se extiende desde los orígenes de la humanidad hasta finales del siglo XIX, y una segunda etapa, formal o científica, desde el siglo XX a la actualidad (Gavilán, 2007).

A continuación, se realizará una revisión de los diferentes momentos de la etapa científica o formal de la OPC, enfatizando los acontecimientos más destacables y las diferentes definiciones que se fueron formulando a lo largo del tiempo, en sus diversos contextos de aplicación.

Los inicios (Finales del siglo XIX a 1915). Si bien resulta difícil determinar una fecha exacta, numerosos autores coinciden en que la publicación de la obra de Frank Parsons, *Choosing a Vocation*, en 1909, es un hito que marca el origen de la OPC como disciplina formal (Sánchez García & Álvarez González, 2012). Desde el modelo de Parsons se postula que la

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

elección vocacional, de carácter definitivo, resulta de un ajuste entre las posibilidades y aptitudes de un individuo y los requerimientos específicos de un puesto de trabajo, es decir, el hombre justo, en el puesto justo. De esta manera, la elección de la carrera se concebía como un hecho puntual, el cual debía ser dirigido por un especialista, sin tener en cuenta el protagonismo de la persona orientada (Sánchez García & Álvarez González, 2012). Estos postulados, si bien son bastante simples, son la base de la mayoría de las teorías modernas de elección y desarrollo de carrera. Por ejemplo, Holland (1959) y, en mayor grado, Dawis y Lofquist (1984) las han convertido en las piedras angulares de sus teorías (Brown, 2002). Este marco teórico surge en un contexto socioeconómico signado por grandes cambios en el mercado laboral, relacionados con la industrialización en aumento y el reclutamiento masivo de soldados para la Primera Guerra Mundial, junto con el desarrollo acelerado de la psicometría y la psicología diferencial. Así, la OPC en este periodo se enfocaba en el estudio de temas relacionados a las aptitudes, la fatiga profesional, los tests, la psicofisiología y la organización científica del trabajo (Sánchez García & Álvarez González, 2012).

A partir de 1906, tanto en Europa como en Norteamérica, se incorpora la OPC como una función básica de la educación pública, es decir, como una actividad educativa de carácter procesual, desarrollada en las escuelas (Sánchez García & Álvarez González, 2012).

Desarrollo y maduración (1915 a 1950). Durante la primera parte del siglo XX, los profesionales de la OPC se focalizaron en aumentar la comprensión sobre el lugar de trabajo. Sin embargo, la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión de los años treinta y la Segunda Guerra Mundial, desencadenaron la necesidad de clasificar a las personas según las ocupaciones en las que pudieran desempeñarse satisfactoriamente, por lo que el uso de pruebas para medir el funcionamiento intelectual se aceleró y se amplió para incluir la evaluación de intereses, aptitudes y rasgos de personalidad (Brown, 2002). En ese periodo la OPC quedaba limitada al momento de la vida del individuo previo al ingreso a un empleo y se caracterizaba

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

por un mayor o menor grado de directividad por parte del orientador (Sánchez García & Álvarez González, 2012).

En Latinoamérica, la industrialización y las dos guerras mundiales permitieron la apertura de las exportaciones, por lo que fue necesaria una capacitación de recursos humanos para el nuevo contexto laboral (Gavilán, 2007).

En Argentina, la constitución del campo de la OPC nace como práctica y precede a la creación de las carreras de Psicología. En 1925, se crea el Instituto Psicotécnico de Orientación Profesional y la sede de la Escuela de Orientadores Profesionales, que otorgaba el título terciario de Consejeros de Orientación Profesional. En este momento histórico, la orientación se planteaba en términos de integración social, fomentando la inserción educacional y laboral. Al igual que en los otros contextos descriptos, se abordaban cuestiones fisiológicas y psicotécnicas vinculadas al trabajo. Más adelante, el golpe militar de 1930 produce un cercenamiento de los derechos laborales y, como consecuencia, una reducción y desmantelamiento de los institutos dedicados a los procesos de orientación. Así, las maestras orientadoras fueron reemplazadas por asistentes sociales, siguiendo la ideología asistencialista del Estado (Pássera, Peralta, & Stabile, 2014). Según Altamirano, Clark y Stabile (2013), a partir de la instauración de los dos planes quinquenales del gobierno de Perón, surge la necesidad de reconvertir y modernizar la mano de obra, ya que uno de los propósitos de estos planes era lograr un equilibrio entre las clases sociales y ampliar las bases del sector obrero argentino. En función de lo anterior, se dio inicio a un proceso de capacitación de los trabajadores para lograr mayores índices de productividad (Di Doménico & Vilanova, 2000). El segundo plan quinquenal tenía como objetivo incluir el aprendizaje y la orientación profesional en el campo de la educación y el trabajo, por lo que en 1945 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con el objetivo de colaborar en la transformación de la enseñanza teórica en los distintos niveles, adaptando la OPC al ámbito educativo (Altamirano et al., 2013).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Consolidación (1950 a 1970). Durante los años 50 y 60 se produjo una renovación tanto a nivel teórico como práctico de la OPC, la cual consistió en la introducción de teorías enfocadas al desarrollo vocacional o teorías evolutivas del desarrollo de carrera, tanto en Estados Unidos como en Europa (Sánchez García & Álvarez González, 2012). En esta línea teórica, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) presentaron una teoría del desarrollo de la carrera radicalmente nueva, basada en la psicología, en la que proponían que el desarrollo profesional era un proceso que se extendía a lo largo de la vida pero que, una vez realizada una elección vocacional, ésta era irreversible. Más adelante, Ginzberg (1972) modificó ambas proposiciones, sin embargo, esta perspectiva tuvo poco impacto en la práctica, la cual siguió orientándose según el modelo Parsons. En 1953, Donald Super publicó su teoría de elección y desarrollo de carrera, la cual incluyó proposiciones derivadas de la teoría de rasgos y factores, de la psicología del desarrollo y de la teoría de la construcción personal. En 1990, Super admitió que los diferentes segmentos de su teoría no se habían cimentado adecuadamente, pero, aun así, se considera que esta teoría tiene un impacto en el pensamiento, la investigación y la práctica de la OPC (Brown, 2002).

Mientras tanto, en Latinoamérica, y especialmente en Brasil, se produjo un fuerte desarrollo de la OPC, ya que este país fue el precursor de la industrialización en el hemisferio sur. En efecto, son los psicólogos brasileños los primeros en obtener reconocimiento legal de la profesión en 1962 (Di Doménico & Vilanova, 2000). Su principal exponente, Emilio Mira y López, creó en Río de Janeiro, en el año 1947, el más completo Instituto de Selección y Orientación Profesional del continente. Si bien al año siguiente este instituto organizó el primer curso de formación de orientadores y psicotécnicos, fue la creación de las carreras de Psicología en Latinoamérica lo que tuvo gran influencia en el desarrollo de la OPC (Gavilán, 2007).

Particularmente en Argentina, según los aportes de Klappenbach (1994), desde finales de los años treinta, y a causa de la Segunda Guerra Mundial, se inició un proceso de desarrollo

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

industrial orientado a la sustitución de importaciones. Así, en 1949, se incluye a la OPC en el artículo 37 de la Constitución de la Nación Argentina, definida como una función social que el Estado debe garantizar para que los jóvenes canalicen sus aptitudes naturales en actividades profesionales, lo cual busca impulsar el desarrollo social (Di Doménico & Villanova, 2000). En este contexto, surgen los primeros centros de formación de psicólogos: el de Tucumán, liderado por Benjamín Aybar y Oscar Oñativia; el de Mendoza, fundado por Horacio Rimoldi, y el de San Luis, dirigido por Plácido Horas (Klappenbach, 1996). En este periodo histórico, la OPC se concibe como una práctica colectiva de interés público, mientras que la orientación individual recién se consolida a partir de la década de 1960, con la creación de las carreras de Psicología, y se caracteriza por presentar una estrategia clínica de orientación psicodinámica (Altamirano et al., 2013).

A partir de estas nuevas concepciones teóricas, el concepto de *vocación* (*vocation*) se va sustituyendo progresivamente por el de *carrera*, dando origen a términos derivados tales como *career guidance*, *career counseling*, *career education* o *career development*. El concepto de carrera cuestiona el carácter estático de la orientación, lo que permite asumir un enfoque más dinámico y evolutivo que abarca la totalidad del ciclo vital (Sánchez García & Álvarez González, 2012) y comprende la totalidad de trabajo, pagado y no pagado, que un individuo realiza a lo largo de la vida (Pérez, Pásera, & Olaz, 2005).

Profesionalización (1970 al 2000). Diversos autores (e.g. Sánchez García & Álvarez González, 2012) han denominado a esta etapa profesionalización de la orientación debido al reconocimiento social de la disciplina, del orientador como profesional, y de la institucionalización de dicha práctica. En esta etapa, la OPC se concibe de forma más integral, es decir, no se aborda sólo desde la psicología. Así, se pone el acento en el contexto y surgen modelos explicativos humanistas, sociales y de preparación de la persona para el futuro y el cambio, destacando el concepto de *autogestión de carrera* (*career self-management*). En

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

función de lo anterior, se produce un cambio de enfoque en las prácticas orientadoras, las cuales tienden más a la prevención, el desarrollo de carrera y buscan fomentar la autogestión de carrera del individuo, a través de programas dirigidos a diferentes poblaciones (e.g. minorías culturales y raciales, superdotados, discapacitados físicos y psíquicos, marginados) y contextos.

Mientras tanto, en Latino América, se destacan dos tipos de orientaciones: la centrada en la estrategia clínica, desarrollada por Bohoslavsky (1977), basada en el psicoanálisis, y la propuesta de Mansilla Trespalacios (1971), que combina elementos clínicos comportamentales, psicometría y estrategias adaptativas del counseling (Ardila, 1986).

Particularmente en Argentina, se desarrolla una línea teórica original, identificada como Escuela Argentina de Orientación Vocacional. Durante las décadas del 70 y del 80, la orientación se enriquece con otras disciplinas (e.g. economía, sociología, derecho laboral), mientras que en los años 90 el tema de la información cobra importancia en función del proceso de globalización, el cual eleva la competitividad para el ingreso y permanencia en el mundo del trabajo (Hural, 2015). En esta línea, las agencias mundiales de desarrollo social y económico, como la Organización Internacional para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aconsejan la extensión del servicio de OPC a toda la población y no sólo a individuos que estén transitando un proceso de decisión vocacional. Desde estos organismos se define a la orientación vocacional como un quehacer continuo y se solicitan estudios sobre la eficacia de las intervenciones en dicho campo (Di Doménico & Vilanova, 2000). En este contexto, Casullo, Cayssials y Liporace (1994), incitan a la adopción de una actitud posparadigmática, es decir, poner el énfasis en la eficacia de las intervenciones por encima de la adhesión a modelos de la mente apriorísticos. De esta manera, la evaluación de los efectos

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

de la intervención tiende a convalidar o recusar propuestas teóricas, o a reformularlas parcialmente.

Problemática actual de la orientación para la carrera

Actualmente, nos encontramos transitando la era de la digitalización y automatización del trabajo, a menudo denominada Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016), caracterizada por nuevas tecnologías, como el desarrollo de la genética, la inteligencia artificial, la nube, la nanotecnología, la biotecnología y la impresión 3D, entre otros. Este periodo también ha sido conceptualizado por Brynjolfsson y McAfee (2014) como la segunda era de la máquina, cuya diferencia clave con las revoluciones industriales anteriores es que la tecnología actual ya no tiene como objetivo reemplazar el trabajo físico o apoyar a los humanos en su trabajo, sino más bien reemplazar el trabajo cognitivo y a los trabajadores humanos por completo. Numerosos autores consideran a este fenómeno como la tendencia social y económica actual más importante del mundo, ya que cambiará fundamentalmente la naturaleza del trabajo, los negocios y la sociedad en las próximas décadas (Arntz, Gregory, & Zierahn, 2016; Brynjolfsson & McAfee, 2014). Estos cambios podrían llevar a la eliminación de miles de empleos o a un cambio fundamental de muchas ocupaciones actuales. Al mismo tiempo, es probable que surjan nuevas ocupaciones, nuevas industrias y nuevas formas de empleo (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Así, se considera que la digitalización y la automatización del trabajo podrían ser uno de los temas más importantes en el desarrollo de las futuras opciones de carrera y el asesoramiento profesional (Hirschi, 2018).

Estos cambios también tienen implicaciones importantes para el desarrollo profesional, por lo que el principal objetivo de la OPC en este contexto es el de ayudar a los sujetos de cualquier edad a reconocer sus competencias y cualidades, y a tomar decisiones en su vida académica, profesional y personal. De hecho, hoy en día, todos los países desarrollados han reconocido el derecho de los estudiantes a recibir una orientación escolar, personal y

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

profesional para una formación integral (Sánchez García & Álvarez González, 2012). Particularmente en Argentina, en 2006 se sancionó la Ley de Nacional Educación N° 26.206, la cual en el artículo 126, del capítulo VI, del título X, especifica el derecho de todo/a alumno/a de recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional en su formación escolar, que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios. De esta manera, la OPC debe facilitar la construcción de proyectos de vida y la autogestión de la carrera, teniendo en cuenta el contexto, las competencias y circunstancias, y destacando el papel activo del sujeto en su propio proceso de orientación (Sánchez García & Álvarez González, 2012).

Como una forma de dar respuesta a estos cambios dramáticos e irreversibles del mundo del trabajo, las teorías de carrera se han ampliado y se han propuesto nuevas teorías (Patton & McMahon, 2006). En el mundo de hoy, las personas cambian de trabajo varias veces en la vida, y la elección ocupacional es solo una de una de las preocupaciones que los clientes traen a los orientadores de carrera, por lo tanto, tal como afirman Patton y McMahon (2006), las teorías de carrera deben ser acordes a la complejidad actual. En este sentido, Savickas y Lent (1994), afirman que las teorías de carrera tradicionales han sido cuestionadas por ser demasiado estrechas, por lo que las nuevas propuestas teóricas tienen como objetivo explicar más exhaustivamente los elementos del sistema ambiental-social y su integración, en busca de una comprensión más holística del desarrollo de carrera. Estas nuevas perspectivas teóricas, abordadas en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Psicología Vocacional 2016, serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Teorías Psicológicas Actuales de la Orientación para la Carrera

En este capítulo se abordarán de manera global y sintética las teorías presentadas en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Psicología Vocacional 2016, consideradas como los marcos teóricos que pueden ayudar a comprender el contexto y las habilidades necesarias para adaptarse a los desafíos de la fuerza de trabajo del siglo XXI. Según los autores referentes en el campo, estas perspectivas teóricas han demostrado poseer una profunda integración entre la teoría, la investigación y la práctica (e.g. Sampson, Bullock-Yowell, Dozier, Osborn, & Lenz, 2017).

Teoría persona-ambiente de Holland (Holland, 1997)

Las contribuciones realizadas por la teoría de Holland al campo de la psicología vocacional han sido muy amplias, en efecto, esta perspectiva se considera en la actualidad como una de las tipologías explicativas más utilizadas en la teoría de carrera, en la evaluación educativa y en la orientación vocacional (Azpilicueta, Olaz, & Cupani, 2011).

De acuerdo con Nauta (2010), los aportes de la teoría de Holland pueden resumirse en tres grandes áreas. La primera área corresponde a los postulados derivados de esta perspectiva, ampliamente investigados y corroborados. El postulado principal afirma que la mayoría de las personas pueden clasificarse en una combinación de seis tipos de personalidad: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional (comúnmente abreviados con el acrónimo RIASEC). Cada tipo de personalidad se caracteriza por una serie de intereses, actividades preferidas, creencias, habilidades, valores y características particulares. Del mismo modo, los entornos laborales también pueden clasificarse en función de la tipología RIASEC. De esta manera, de acuerdo a lo propuesto por Holland, se considera que las personas buscan e ingresan en entornos laborales que les permiten ejercer sus habilidades, expresar sus actitudes y valores, lidiar con problemas, y desempeñar roles que resultan de su agrado. En consecuencia,

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

la *congruencia*, es decir, el grado de ajuste entre el tipo de personalidad y el tipo de ambiente laboral, determinará ciertos resultados (e.g., la satisfacción laboral, la estabilidad y el desempeño).

En relación a la representación gráfica de la teoría, se considera que la estructura hexagonal es la que mejor destaca las relaciones entre las tipologías (Holland, 1997). En este esquema, la coherencia interna de las puntuaciones de una tipología de personalidad o entorno, se representa por una mayor proximidad en el hexágono y se denomina *consistencia*. Por otro lado, la *diferenciación*, representa el grado en que una persona o entorno se asemeja a alguna de las tipologías. Niveles altos en este constructo reflejan una mayor claridad con respecto a la toma de decisiones vocacionales. Así, se estima que los individuos consistentes y bien diferenciados tienen *identidades vocacionales* más cristalizadas y, como resultado, se espera que tomen decisiones de carrera con menos dificultad, hagan un trabajo competente, estén satisfechos, sean personalmente efectivos y participen en conductas sociales y educativas apropiadas (Holland, 1997). Asimismo, se espera que los entornos caracterizados por un alto grado de consistencia y diferenciación, y que, por lo tanto, poseen una identidad clara, tengan empleados con niveles más altos de satisfacción, estabilidad y productividad (Nauta, 2010).

La segunda área en la que ha tenido un fuerte impacto la propuesta de Holland es la referida a los desarrollos instrumentales. En este aspecto, se destacan dos instrumentos que posibilitan evaluar a las personas y los entornos en función de la tipología RIASEC: el Inventario de Preferencia Vocacional (VPI; Holland, 1985) y la Búsqueda Autodirigida (SDS; Holland, 1994). Además, para clasificar los ambientes de trabajo, Gottfredson y Holland (1991), desarrollaron el Inventario de Clasificación de Posición (PCI). Con respecto a la medición del constructo identidad vocacional, se han elaborado dos inventarios mundialmente utilizados, Mi Situación Vocacional (MVS; Holland, Daiger, & Power, 1980) y la Escala de Identidad Vocacional (Holland, Johnston & Asama, 1993). Por otro lado, con respecto a la

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

evaluación de las creencias y los factores que influyen en las opciones de carrera, Holland y Gottfredson (1994), desarrollaron el Inventario de Actitudes y Estrategias Profesionales.

La tercera área en la que se registran contribuciones significativas de esta teoría es la referida al desarrollo del código de Holland para la clasificación de los entornos laborales. La publicación más reconocida resultante de este trabajo es el Diccionario de Códigos Ocupacionales de Holland (DHOC; Gottfredson & Holland, 1996).

Con respecto a la evidencia empírica que sustenta los postulados de Holland, se considera que esta perspectiva es la teoría de carrera que ha experimentado la mayor cantidad de examinación (Brown & Lent, 2005). Esto puede deberse, por un lado, a que es una teoría que permite recabar pruebas empíricas y, por el otro, debido a su popularidad (Nauta, 2010). Así, estudios previos han apoyado la relevancia de la tipología RIASEC para clasificar una amplia variedad de individuos, incluidos estudiantes de secundaria (e.g. Holland, 1962), estudiantes universitarios (e.g. Edwards & Whitney, 1972) y trabajadores adultos (e.g. Rachman, Amernic, & Aranya, 1981). Por otro lado, las investigaciones en el campo han revelado algunas diferencias en los niveles de puntuaciones entre los grupos demográficos, las cuales han sido más evidentes en relación al género (e.g. Betz & Gwilliam, 2002). Por ejemplo, los hombres tienden a puntuar más alto que las mujeres en la tipología Realista, mientras que las mujeres tienden a obtener una puntuación más alta que los hombres en la tipología Social (e.g. Tracey & Robbins, 2005). Con respecto a las diferencias por edad y raza/etnia, los tamaños de los efectos observados tienden a ser bastante pequeños, con la excepción de los estadounidenses de origen asiático, quienes tienden a obtener puntuaciones más altas en la tipología Investigador (Fouad, 2002).

En relación a la representación gráfica de las tipologías, los hallazgos generalmente han apoyado el ordenamiento hexagonal, es decir, se sustenta la proposición de que las tipologías contiguas en el hexágono están más estrechamente relacionadas que las no contiguas, aunque

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

en la actualidad se considera que la forma que representa mejor la distribución de estas tipologías es de tipo circunfleja más que hexagonal (e.g. Armstrong & Rounds, 2008).

En relación al ajuste del modelo RIASEC en diferentes grupos, se ha encontrado que la estructura circunfleja se mantiene a través del género (e.g. Darcy & Tracey, 2007), raza u origen étnico (e.g. Gupta, Tracey, & Gore, 2008) y el estatus socioeconómico (Ryan, Tracey, & Rounds, 1996). Particularmente en nuestro país, se han llevado acabo diversos estudios sobre el modelo RIASEC y sus instrumentos, los cuales evidencian resultados similares a los hallados en otros contextos (e.g. Azpilicueta et al., 2011; Cupani, Azpilicueta, & Sialle, 2018; Cupani, & Perez, 2014; Cupani & Saurina, 2012). Sin embargo, existe un debate acerca de su ajuste en diferentes nacionalidades (e.g. Armstrong & Rounds, 2008), en los ámbitos no profesionales (e.g., Hansen, Dik, & Zhou, 2008) y en estudiantes de escuela secundaria (e.g. Lent, Tracey, Brown, Soresi, & Nota, 2006).

En cuanto a la estructura RIASEC para clasificar los ambientes laborales, si bien se ha encontrado soporte empírico que sustenta esta proposición (e.g. Holland, 1997), los estudios respecto a esta dimensión son mucho más escasos (Nauta, 2010).

Con respecto a la congruencia, existen pruebas sólidas de que permite predecir las elecciones de los individuos (e.g. Holland, 1997) y la persistencia o estabilidad en carreras universitarias y ocupaciones (e.g. Donohue, 2006). Además, se ha observado que las personas que cambian de trabajo con frecuencia, realizan este cambio a ocupaciones que son más congruentes con sus personalidades (Oleski & Subich, 1996). En esta línea, estudios meta-analíticos han confirmado que una mayor congruencia entre la persona y el entorno se asocia con resultados favorables, como, por ejemplo, la satisfacción laboral (e.g. Tsabari, Tziner, & Meir, 2005) y, en menor medida, el rendimiento (e.g. Tsabari et al., 2005). Sin embargo, los tamaños del efecto de estas relaciones tienden a ser pequeños (Nauta, 2010).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Respecto al constructo incorporado de forma más reciente a la teoría de Holland, la identidad vocacional, se ha encontrado que se asocia con el compromiso ocupacional (Grotevant & Thorbecke, 1982), la satisfacción con la vida (e.g. Olson, Johnston, & Kuncce, 1985), el bienestar y el ajuste (e.g. Strauser, Lustig, & Ciftci, 2008), la autoeficacia para la toma de decisiones de carrera (e.g. Gushue, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006), y la preparación para la elección de carrera (Hirschi, 2007). Sin embargo, algunos estudios han dado resultados mixtos o nulos en relación con la asociación de la identidad vocacional con dichos resultados (e.g. Blinne & Johnston, 1998).

Como puede inferirse de las investigaciones presentadas hasta aquí, algunos de los constructos teóricos propuestos por Holland han sido cuestionados (Tracey & Robbins, 2006). Sin embargo, su propuesta teórica ha tenido un gran impacto científico (Dierks, Höffler, Blankenburg, Peters, & Parchmann, 2016) y se ha depurado teóricamente en numerosas ocasiones, con el fin de lograr una mayor comprensión del proceso de adaptación del individuo a los contextos cambiantes (Reardon, 2017). Es decir, las contribuciones de la teoría de Holland a la psicología del asesoramiento de carrera, pueden evaluarse no solo sobre la base del apoyo empírico de la teoría, sino también sobre la base del impacto que ha generado en el campo. En este sentido, en un estudio para determinar el impacto de la teoría en la evaluación educativa y la orientación vocacional, Sargent y Kennelly (2016) encontraron 2.255 citas de referencia sobre el trabajo de Holland en 355 publicaciones que aparecen entre 1953 y 2015.

En relación a las implicaciones del modelo RIASEC en la práctica del asesoramiento, Nauta (2010) sugiere que, en el contexto actual, resulta de suma importancia tener en cuenta que los cambios económicos y laborales limitan las opciones de carrera, por lo que es crucial no asumir que todos los individuos son libres de usar los intereses como base principal para las elecciones educativas y profesionales. Además, las restricciones económicas han dado lugar a un aumento en las transiciones forzadas de carrera, mientras que la globalización y los

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

desarrollos tecnológicos han producido cambios en la naturaleza del mundo del trabajo (Fouad, 2007). Sin embargo, como bien plantea Nauta (2010), estas características contextuales no vuelven a la teoría de Holland irrelevante, sino que simplemente requieren que los consejeros tengan en cuenta las limitaciones de la realidad. En este sentido, Nauta (2010) enfatiza que la teoría de Holland puede ser particularmente útil para ayudar a los clientes a considerar los puntajes RIASEC no solo como información sobre la cual basar sus decisiones de carrera actuales, sino también futuras.

En síntesis, la teoría de Holland se concibe como un ícono de la psicología vocacional en todo el mundo, tanto en la investigación como en la práctica del asesoramiento, en instituciones educativas y otros tipos de organizaciones. Esta popularidad puede explicarse por la autoaplicabilidad y sencillez en la formulación de sus escalas, la evidencia empírica de su capacidad para lograr una mayor comprensión de la conducta vocacional y su flexibilidad para establecer nuevas relaciones conceptuales.

Teoría de la orientación para el trabajo y las relaciones (CWR; Richardson, 2012)

La teoría CWR es una propuesta que se deriva de la perspectiva construccionista social y que surge como una forma de dar respuesta a cuestionamientos actuales, tales como la importancia del contexto en el desarrollo de carrera, los valores feministas (e.g. trabajo personal), los cambios en los contextos del trabajo de mercado (e.g. aumento de la inestabilidad del empleo y aumento de la importancia de las relaciones en las trayectorias del trabajo de mercado), los roles cambiantes de hombres y mujeres respecto al trabajo de mercado y personal, un número cada vez mayor de inmigrantes y las necesidades de los adultos mayores para construir vidas significativas. Esta perspectiva, basada en los valores de justicia social y feministas, busca fomentar un cambio en la psicología vocacional. Así, desde este marco de referencia se propone que el objetivo de la psicología vocacional debe ser ayudar a las personas a construir proyectos de vida significativos, a través del trabajo y las relaciones que de éste se

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

derivan (Richardson, 2012). De esta manera, se plantea un cambio del organicismo al contextualismo, destacando la importancia del trabajo y las relaciones como principales contextos sociales de la vida (Richardson, 2012).

Según su autora, la propuesta principal de esta perspectiva es el desarrollo de un nuevo discurso para describir la construcción de proyectos de vida a través de cuatro contextos sociales principales: 1) el trabajo de mercado, que se define como el trabajo que las personas realizan en el ámbito público a cambio de una remuneración económica, así como el trabajo que se realiza en instituciones educativas para preparar a las personas para el trabajo de mercado; 2) el trabajo de cuidado personal, el cual se desarrolla en el ámbito de la vida personal y abarca las tareas que implican cuidarse a sí mismo y a los demás (e.g. la crianza de los hijos, el cuidado de parientes mayores, el cuidado de las propias necesidades y el voluntariado en organizaciones comunitarias); 3) las relaciones personales, que comprenden los vínculos continuos que caracterizan las vidas personales (e.g. las relaciones con amigos, cónyuges o parejas, padres, hijos y hermanos); y 4) las relaciones de trabajo de mercado, las cuales se refieren a las relaciones con otros, como mentores, jefes y supervisores, colegas, maestros y estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, esta perspectiva toma los postulados tradicionales de la psicología vocacional y busca comprenderlos desde una mirada construccionista social. El construccionismo social, considerado como una meta-teoría o meta-perspectiva, comenzó como un movimiento filosófico que buscaba integrar la realidad social y personal. En psicología, el construccionismo social aborda las formas en que la experiencia personal y el desarrollo humano se construyen mediante acciones personales, a medida que las personas se involucran en los contextos sociales de sus vidas (Richardson, 2012). Savickas (2005), Young y Collin (2004) y, más recientemente, McIlveen y Schultheiss (2012) han explorado la relevancia del construccionismo social para la psicología vocacional.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Por otro lado, los postulados de la CWR se basan en la teoría narrativa, la cual se considera un desarrollo relevante en las ciencias sociales contemporáneas, y particularmente en la psicología. Esta teoría busca entender cómo las personas interpretan y dan sentido a su experiencia subjetiva continua (e.g. McAdams, 2001). Según Hoshmand (2005), la teoría narrativa se puede considerar como un conjunto de principios que se centran en las historias que las personas cuentan para explicar sus vidas a sí mismas y a los otros. Así, se considera que la narrativa es una forma de pensar, ubicua en todas las culturas, que proporciona los medios para que las personas se organicen, procesen y den sentido a su experiencia. El principio narrativo básico de la teoría CWR, derivado de Ricoeur (1980), es que las líneas de la historia del futuro surgen de la narración y recuento de las historias del pasado en el presente, a través de la acción. Es decir, la narrativa aplicada a la elección de carrera se define como un proceso de reflexividad en el que las personas revisan la direccionalidad de sus vidas, en función de sus experiencias (Richardson, 2017).

De esta manera, el objetivo principal de la práctica orientadora es influir y cambiar el comportamiento, no entenderlo. Según Richardson (2009), una teoría útil es aquella que ayuda a desarrollar prácticas que son eficaces para fomentar el cambio deseado. Para la práctica del asesoramiento vocacional el foco de atención está en la acción del agente, es decir, las acciones que las personas desean tomar y que pueden llevar a futuras líneas de la historia. En función de ello, los profesionales del asesoramiento vocacional no solo deben enfocarse en cómo surgen las líneas de la historia del futuro sino también en ayudar a las personas a construir conjuntamente estas líneas de su historia. Este proceso de acción y co-construcción de líneas de historia futuras, caracterizado por una direccionalidad interna, es recursivo, reflexivo y continuo a medida que las personas navegan a través del cambio social.

Con respecto a la efectividad de las intervenciones de psicoterapia y asesoramiento, Kazdin (2008) describe dos enfoques para demostrar dicha efectividad. El primero se basa en

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

la evidencia que proviene de los ensayos controlados para intervenciones específicas, cuyos resultados validan un determinado tratamiento. El segundo enfoque, más en línea con la filosofía del asesoramiento vocacional, evalúa la efectividad de una intervención en entornos de la vida real, es decir, es un enfoque en el que se integra la experiencia clínica con las necesidades y preferencias específicas de los clientes. Con respecto a los enfoques prácticos sugeridos por la teoría CWR, su autora reconoce que deben desarrollarse más plenamente y deben ser implementados en diversos entornos, con diferentes tipos de clientes. Al mismo tiempo, la evaluación de estas prácticas debe examinar cómo, en qué medida y con quién son útiles. De esta manera, los compromisos tradicionales de los profesionales con la capacitación y la supervisión se verán enriquecidos por una dimensión evaluativa (Richardson, 2017).

Marco de la teoría de sistemas del desarrollo de carrera (STF; McMahon & Patton, 1995)

El marco de la teoría de sistemas del desarrollo de carrera (STF) se desarrolló como una forma de dar respuesta al desafío de producir un marco meta-teórico que pueda reconocer la contribución de todas las teorías de la carrera y fomentar la convergencia de la teoría y la práctica en el ámbito de la psicología vocacional (Savickas & Lent, 1994).

El STF puede considerarse como una teoría de orientación para la carrera que tuvo su origen en la práctica y la investigación (Patton & McMahon, 2017). Sampson (2017) señaló que la reciprocidad entre la teoría y la práctica es evidente cuando ciertas circunstancias problemáticas durante el proceso de asesoramiento permiten refinar la teoría e informar a la práctica. De esta manera, se puede afirmar que la conexión entre la teoría, la investigación y la práctica, refuerza las preguntas que los investigadores pueden examinar y proporciona una guía a los profesionales de la orientación sobre qué aspectos teóricos son relevantes para trabajar con diferentes clientes (Patton & McMahon, 2017).

En la formulación original del SFT se tuvo en cuenta lo propuesto por Savickas (1994), quien sostiene que, si bien existen teorías sobre el desarrollo de carrera, no hay teorías sobre la

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

orientación para la carrera. En esta línea, Osipow (1996), destaca que los teóricos de la carrera aplican la teoría a la orientación psicológica de manera tardía. En base a estas inquietudes, se desarrolló el STF como un marco meta-teórico, basado en la teoría de sistemas.

Desde el STF, se considera que el individuo construye su propio significado de carrera contextualmente. Es decir, se tiene en cuenta tanto el contenido (sistema social, sistema ambiental-social y el contexto del tiempo) como el proceso dinámico (influencias de proceso, recursividad, cambio en el tiempo y el azar) del desarrollo de carrera. Cada uno de estos sistemas es un sistema abierto, es decir, está sujeto a la influencia del exterior y también puede influir en aquello que está más allá de sus límites. En relación con el tiempo, todos los sistemas se encuentran en un contexto temporal en el que el pasado influencia el presente, y juntos, pasado y presente, determinan el futuro. Es decir, el SFT enfatiza la interconexión y la importancia de las totalidades por sobre las partes. Por lo tanto, un individuo no puede separarse de su contexto y, por ende, el comportamiento no puede explicarse de forma lineal. Estas relaciones pueden observarse en la Figura 1.

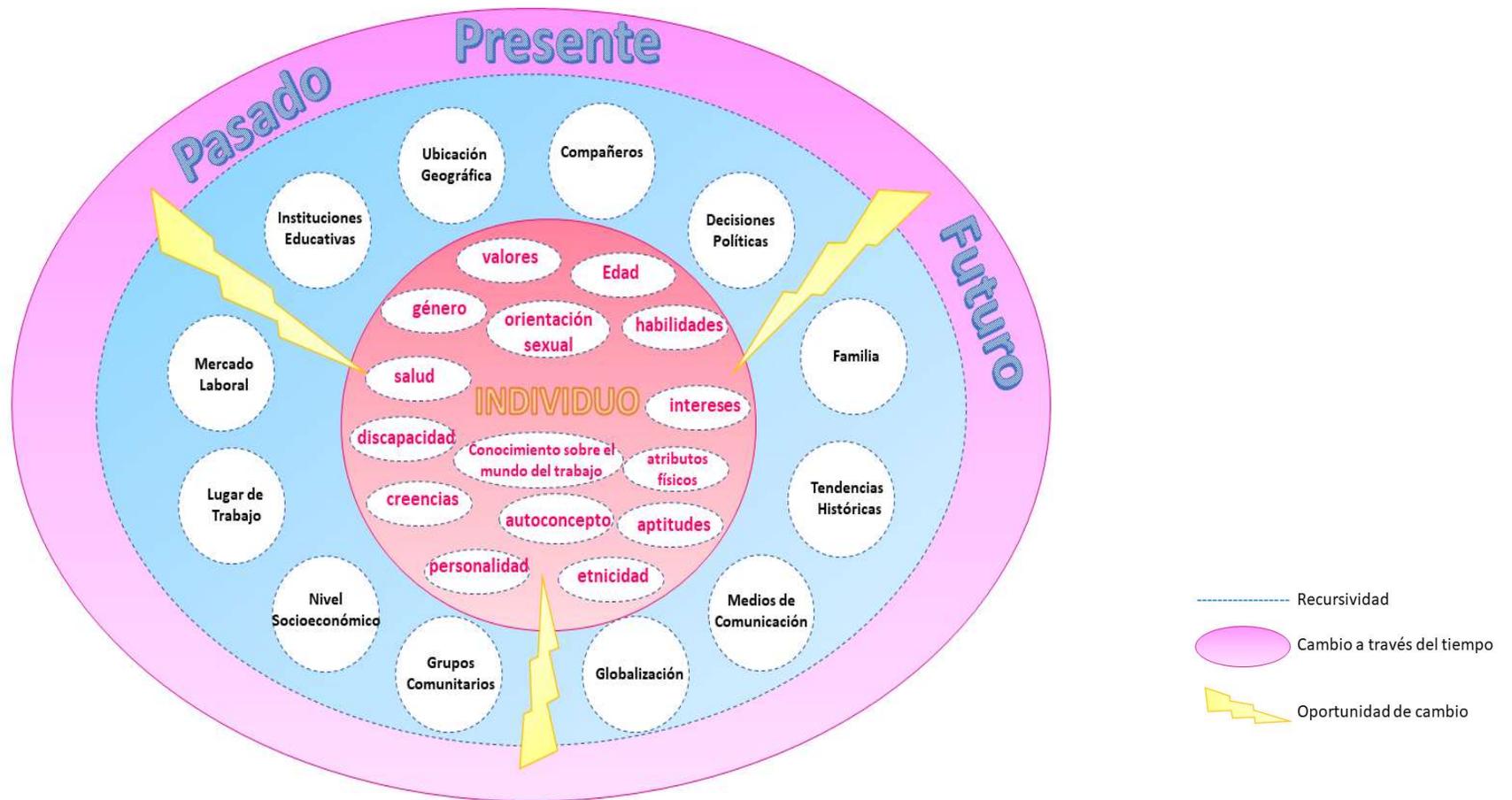


Figura 1. Representación gráfica de Modelo SFT. Adaptado de “My System of Career Influences” por M. McMahon, W. Patton, & M. Watson, 2017. Copyright 2017 por Australian Academic Press.

Respecto a los constructos clave del SFT, McMahon (2005) identificó como conceptos fundamentales el pensamiento sistémico, la recursividad y la historia. El enfoque narrativo, en el cual se basa el SFT, anima a los individuos a participar en un *proceso reflexivo* durante el cual cuentan sus historias en relación con los sistemas de influencia dentro de los cuales viven (*conexión*), comienzan a comprender cómo las influencias identificadas han impactado en su historia (*creación de significado*), identifican temas y patrones evidentes dentro y entre las historias (*aprendizaje*) y, como resultado, desempeñan un papel más activo en la construcción de sus identidades futuras e historias de carrera (*agencia*). De esta manera se facilita una conexión temática entre las experiencias pasadas y presentes, y las aspiraciones futuras (McMahon, Watson, & Patton, 2004).

En relación a las implicancias prácticas del SFT, se considera que proporciona un mapa para la orientación para la carrera ya que no solo contempla las perspectivas de las teorías tradicionales, sino también las posiciones de los enfoques constructivistas más recientes (e.g. McMahon et al., 2004). Desde este marco, se sugiere que los consejeros de carrera adopten una *perspectiva individual en contexto*, es decir, que consideren a sus clientes en el contexto de sus relaciones recursivas, incluidos en sus sistemas de influencia, los cuales son revelados por las historias que cuentan. De esta manera, se alienta a los clientes a pensar sistémicamente acerca de sus carreras e identificar temas y patrones ubicados dentro y entre las historias (Patton & McMahon, 2017).

Con respecto a las herramientas de evaluación derivadas del SFT, este marco conceptual ha estimulado el desarrollo de varios instrumentos de evaluación, entre los que se destacan la Escala de Influencias del Desarrollo de Carrera (Bridgstock, 2007), compuesta por una estructura estable de cinco factores representados por 19 ítems, y el inventario Mi Sistema de Influencias de Carrera (MSCI), en su versión para adolescentes (McMahon, Patton, & Watson, 2017) y para adultos (McMahon, Watson, & Patton, 2013). Un gran número de

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

estudios destaca la utilidad del MSCI con diversos grupos de población y problemas relacionados con la carrera, lo que demuestra una fuerte relación recíproca entre la teoría y la práctica (Sampson, 2017). Por ejemplo, la versión para adolescentes de MSCI ha demostrado su utilidad en adolescentes sudafricanos desfavorecidos (McMahon, Watson, Foxcroft, & Dullabh, 2008) y de clase media (Kuit, 2005), así como con adolescentes suizos (Schindler & Schreiber, 2015). Además, desde este marco se han desarrollado algunas medidas de tipo cualitativas, como, por ejemplo, la Entrevista sobre Sistemas de Carrera (CSI; McIlveen, 2003), la cual les permite a los clientes que se familiaricen con el diagrama holístico del STF (Figura 1), identificar el motivo de la consulta inicial y reflexionar sobre todas las influencias a las que se encuentra sometido.

Respecto a la evidencia empírica que sustenta este marco de referencia, se han encontrado diversos estudios sobre los constructos teóricos (e.g. Patton, 2015) e implicancias prácticas derivadas del STF (e.g. McMahon & Patton, 2003). Si se consideran los criterios propuestos por Krumboltz (1994) para considerar una teoría como útil, queda demostrada la utilidad del STF por sus aplicaciones prácticas originales, fundamentadas teóricamente, desarrolladas rigurosamente y respaldadas por una base de evidencia emergente (Patton & McMahon, 2017). Sin embargo, los autores de la teoría resaltan la necesidad de un mayor desarrollo de aplicaciones prácticas basadas en la evidencia, particularmente en contextos diversos (Patton & McMahon, 2017).

Teoría del procesamiento cognitivo de la información para elecciones de carrera (CIP; Peterson, Sampson, & Reardon, 1991)

Este enfoque, basado en la teoría de rasgos y factores de Parsons, incluye tanto una teoría del comportamiento vocacional como una teoría de la intervención de carrera. Parsons describió tres factores clave para realizar una elección de carrera, los cuales son incorporados por este enfoque: (1) autoconocimiento, (2) conocimiento ocupacional y (3) la capacidad de

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

establecer relaciones entre ellos, es decir, la toma de decisiones sobre la carrera. Según Parsons (1909), si los individuos poseen estos atributos, no solo tomarán las decisiones apropiadas para sí mismos, sino que, además, se cumplirá la función de producción social, lo cual promoverá una mayor eficiencia en la relación entre las personas y las ocupaciones.

La integración de estos conceptos con los lineamientos de la psicología cognitiva para la resolución de problemas de carrera permitió configurar una teoría del comportamiento vocacional, denominada por sus autores teoría del procesamiento cognitivo de la información para las elecciones de carrera (CIP). A partir del paradigma CIP, se logró una comprensión más amplia y sistemática de los procesos de pensamiento y memoria que determinan cómo los clientes pueden llegar a ser independientes y responsables en la resolución de problemas y toma de decisiones de carrera (Peterson, et al., 1991; Reardon, Lenz, Sampson, & Peterson, 2011).

Respecto a las proposiciones que se derivan de este enfoque, los autores describen cuatro supuestos básicos. En primer lugar, la resolución de problemas y toma de decisiones de carrera involucra la interacción de procesos afectivos y cognitivos. Aunque el CIP enfatiza la cognición, se reconoce que las emociones son una parte integral de estas tareas complejas.

En segundo lugar, la capacidad para resolver problemas de carrera depende tanto de las operaciones cognitivas como del conocimiento (Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2000).

En tercer lugar, el desarrollo profesional implica un crecimiento continuo y un cambio en las estructuras de conocimiento (Peterson, 1998). El autoconocimiento y el conocimiento ocupacional consisten en redes de estructuras de memoria que evolucionan a lo largo de la vida. La necesidad de desarrollar e integrar estos dominios es permanente debido a que tanto el mundo laboral como los individuos están en constante cambio.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Desde esta perspectiva, el objetivo de la orientación para la carrera es mejorar las habilidades de procesamiento de la información. Es decir, la orientación para la carrera implica proporcionar las condiciones de aprendizaje que mejoran la adquisición de conocimiento personal y laboral, así como el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de carrera que transforman la información en decisiones de carrera satisfactorias (Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002).

En relación a estos procesos de aprendizaje, Peterson et al (2002) destacan como fundamentales (1) el desarrollo de autoconocimiento y las estructuras de conocimiento ocupacional, lo cual constituye la base de la resolución de problemas y la toma de decisiones de carrera, y (2) el desarrollo de habilidades para la transformación de la información que permiten el pasaje del reconocimiento de un problema de carrera a la implementación de una decisión para reducirlo o eliminarlo.

Estas capacidades pueden imaginarse como una pirámide de dominios de procesamiento de información con tres niveles de procesamiento, jerárquicamente dispuestos. Los dos dominios de conocimiento, el autoconocimiento y el conocimiento ocupacional, se encuentran en la base de la pirámide, las habilidades de procesamiento de información están ubicadas por encima de estos, y el dominio de procesamiento ejecutivo, en el vértice. A su vez, las habilidades de procesamiento de información pueden configurarse en forma de un ciclo, denominado el ciclo CASVE (comunicación, análisis, síntesis, valoración, ejecución), cuyas fases describen el proceso de toma de decisiones de carrera. Una vez ejecutado el plan, hay un retorno a la fase de comunicación para evaluar si se resolvió el problema. Si es así, el individuo pasa a resolver los problemas que surgen de la implementación de la solución. Si no, se utiliza esta nueva información y se la incorpora a través del ciclo CASVE, el cual comienza nuevamente (Peterson et al., 2002).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Como se mencionó al inicio de este apartado, el enfoque CIP incluye además de una teoría del comportamiento vocacional, una teoría de la intervención en procesos de elección de carrera, la cual fomenta la preparación para la toma de decisiones de carrera (Sampson et al., 2000). Entre los instrumentos que se utilizan en la fase de diagnóstico y a lo largo del proceso de asesoramiento, se destaca el Inventario de Pensamientos de Carrera (CTI; Sampson, Peterson, Lenz, Reardon, & Saunders, 1998), el cual permite evaluar si el cliente se encuentra preparado para tomar una decisión de carrera.

En relación a la evidencia empírica que sustenta la teoría y práctica del enfoque CIP, se han encontrado una gran cantidad de estudios en torno a la planificación de la intervención (e.g. Sampson et al., 2000), uso de la información (Peterson et al., 1991), orientación de carrera asistida por computadora (Sampson, Peterson, & Reardon, 1989), solución de problemas de empleabilidad y toma de decisiones (Sampson, Lenz, Reardon, & Peterson, 1999), desarrollo y evaluación de programas de intervención basados en el CIP (e.g. Vernick, Garis, & Reardon, 2000), y aplicación internacional de la teoría (Sampson, Watts, Palmer, & Hughes, 2000). Además, se ha recabado evidencia sobre la aplicación del enfoque CIP en diferentes ámbitos, como por ejemplo en la educación superior (Reardon & Wright, 1999), servicios comunitarios (Lenz, 1998), centros de atención integral (Sampson & Reardon, 1998), escuelas secundarias (e.g. Peterson et al., 1991), e instituciones penitenciarias (Railey & Peterson, 2000).

En síntesis, el enfoque CIP es una perspectiva que presenta una fuerte evidencia empírica y cuyo objetivo final es proporcionar un marco conceptual parsimonioso para ayudar a las personas a convertirse en hábiles solucionadores de problemas de carrera y tomadores de decisiones, a lo largo de sus vidas.

Teoría social cognitiva de carrera (SCCT; Lent, Brown, & Hackett, 1994)

Una de las propuestas teóricas que mayor atención ha recibido en los últimos años en el campo de la psicología educacional, y especialmente, en la psicología vocacional, es la teoría

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

social cognitiva de carrera (SCCT), propuesta por Lent, Brown y Hackett (1994). La SCCT representa un notable esfuerzo de integración de diferentes modelos y constructos, con la finalidad de comprender los mecanismos que regulan el desarrollo de intereses vocacionales, la elección de carrera, el rendimiento académico, la satisfacción académica/profesional, y más recientemente, la autogestión de carrera.

Los autores proponen una serie de relaciones teóricas, así como ciertas vías causales, respetando el modelo de causalidad triádica propuesto en la teoría social cognitiva (SCT; Bandura, 1987). Desde la SCCT se postula que el comportamiento humano resulta de la interacción entre los pensamientos autorreferenciales y los procesos sociales. Este marco conceptual ha demostrado ser inmensamente heurístico, encontrando aplicación en una amplia gama de dominios psicosociales, tales como logros académicos, conductas tendientes a la promoción de la salud, el manejo organizacional y las respuestas afectivas (Bandura, 1986, 1997).

En sus postulados iniciales, la SCCT se aboca a la explicación del desarrollo de los intereses vocacionales, la elección de carrera y el rendimiento académico, en tres modelos diferentes pero interrelacionados (Lent et al., 1994). En estos modelos se enfatizan tres componentes principales de la SCT: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas. A su vez, la SCCT incorpora otras variables internas al modelo, tales como género, raza/etnicidad, habilidades y predisposiciones personales (e.g. rasgos de personalidad), así como variables contextuales (e.g. apoyo familiar) que afectan a las experiencias de aprendizaje, las que a su vez, determinan y modifican las creencias de autoeficacia y expectativas de resultados, mediante cuatro fuentes de información: experiencias de maestría, experiencias de aprendizaje vicario, indicadores fisiológicos asociados al desempeño y persuasión verbal (Bandura, 1987).

En los modelos más recientes derivados de la SCCT, se abordan los mecanismos ligados

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

a la satisfacción académica/profesional y los procesos inherentes a la autogestión de carrera. El modelo de satisfacción plantea que el bienestar en entornos académicos y laborales está determinado tanto por aspectos individuales (e.g. autoeficacia, metas, progreso) como contextuales (e.g. acceso a recursos relevantes para alcanzar las metas, como tutorías), sobre los cuales los estudiantes, los trabajadores y sus sistemas de apoyo pueden ejercer algún grado de control.

Por otro lado, el modelo de autogestión de carrera, se centra en los aspectos del *proceso* del desarrollo de carrera y ha sido diseñado para complementar el nivel de análisis de contenido proporcionado por los modelos de desarrollo de intereses y elección de carrera. De esta forma, se busca lograr una mayor comprensión de los comportamientos adaptativos de carrera que las personas utilizan para anticiparse y ajustarse a un número amplio de desafíos, propios del desarrollo educacional y laboral (Lent & Brown, 2013).

La SCCT ha sido ampliamente investigada, incluyendo algunos intentos recientes de verificar varias de sus proposiciones en minorías raciales, estudiantes universitarios y preuniversitarios (e.g. López, Lent, Brown, & Gore, 1997). Especialmente, se han evaluado las principales hipótesis del modelo de desarrollo de intereses y de elección de carrera, mediante estudios empíricos (e.g. Lent, 2005) y meta-analíticos (e.g. Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003), los cuales han corroborado en gran parte las hipótesis propuestas por la SCCT.

Como se mencionó en el primer capítulo, en contexto actual nos encontramos transitando la era de la digitalización y automatización del trabajo (Schwab, 2016), lo que ha producido cambios dramáticos e irreversibles en el mundo del trabajo y en la elección de carrera. En función de dichas transformaciones, las teorías de carrera deben poder abordar esta nueva complejidad.

Si bien todas las teorías desarrolladas en este capítulo han ayudado y pueden continuar ayudando a las personas a alcanzar sus metas relacionadas con la elección y desarrollo de

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

carrera en tiempos actuales, particularmente, la SCCT ha sido señalada como un enfoque prometedor para abordar los desafíos antes mencionados (Hirschi, 2018).

Los modelos derivados de la SCCT ocupan un lugar destacado en la literatura internacional de carrera y proporcionan una comprensión de los principales fenómenos y desafíos para el desarrollo profesional, configurados a partir del aumento de la digitalización y la automatización del trabajo (Hirschi, 2018). En este sentido, numerosas investigaciones (e.g., Sheu & Bordon, 2017), sugieren que las altas creencias de autoeficacia con respecto a las tareas que requieren los nuevos empleos e industrias, así como la deseabilidad percibida de las características del trabajo y los resultados del trabajo de estas nuevas opciones de carrera (expectativas de resultados), jugarán un papel importante en la determinación del grado en el que alguien desarrolla un interés en una nueva ocupación o campo industrial (Hirschi, 2018).

Por otro lado, los apoyos y barreras distales (e.g. contexto cultural y económico) y proximales (e.g. familia, trabajo) son variables importantes para comprender en qué condiciones las personas realizarán estas elecciones de carrera y, en última instancia, trabajarán en nuevas ocupaciones e industrias que podrían surgir debido a la Cuarta Revolución Industrial (Hirschi, 2018).

En función de lo anterior, en el siguiente capítulo se realizará una descripción detallada de los modelos derivados de la SCCT, destacando la evidencia empírica que los sustenta y la forma en que se aborda la complejidad actual del mundo del trabajo y, específicamente, el proceso de elección de carrera, a través de los postulados de cada modelo.

Capítulo 3

Teoría Social Cognitiva de Carrera

Como se mencionó en el capítulo anterior, los orígenes de la SCCT se vinculan directamente con la teoría social cognitiva (Bandura, 1987) y su modelo de causalidad triádica, en el cual se enfatizan los tres componentes principales de la SCT: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas. A estos constructos se añaden otras variables, tales como características personales, en las que se incluye al género, raza/etnicidad, habilidades, rasgos de personalidad y apoyo contextual (Lent et al., 1994).

Las teorías principales de elección y desarrollo de carrera asumen que los resultados vocacionales están determinados por las transacciones que ocurren entre las personas y sus entornos (Osipow, 1990). Sin embargo, estos puntos de vista sobre la naturaleza de la interacción persona-entorno (P-E) difieren de lo planteado por la SCCT. En primer lugar, las teorías clásicas de carrera tienden a considerar las variables de las personas y del entorno en términos de rasgos (Super, Savickas, & Super, 1996) o tipologías (Holland, 1997), mientras que la SCCT resalta que dichas características son relativamente dinámicas y específicas de la situación. Debido a que los rasgos y tipologías implican atributos relativamente globales, constantes y perdurables, las teorías que dependen exclusivamente de tales atributos pueden no reflejar adecuadamente la naturaleza fluida de las transacciones P-E y, en consecuencia, pueden subestimar la capacidad de las personas para cambiar, desarrollarse y autorregularse (Lent, Brown, & Hackett, 2002).

Una segunda diferencia con las teorías clásicas de carrera implica la forma en que la SCCT conceptualiza las influencias causales. En este aspecto, las teorías basadas en rasgos y tipologías asumen una posición parcialmente bidireccional sobre la causalidad, es decir, conciben a las personas y entornos como influyentes entre sí, pero ven el comportamiento principalmente como un resultado de la transacción persona-entorno. Por el contrario, la

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

posición de Bandura (1987) entiende al comportamiento como un co-determinante del intercambio causal, es decir, el autor argumenta que las personas influyen en las situaciones a través de acciones abiertas, las cuales, a su vez, afectan sus pensamientos, afectos y comportamiento subsiguiente. De esta manera, la SCCT suscribe al modelo de causalidad triádica (Figura 2), totalmente bidireccional, propuesto por la SCT para explicar las influencias mutuas e interactivas entre las personas, sus entornos y su comportamiento (Lent et al., 2002).

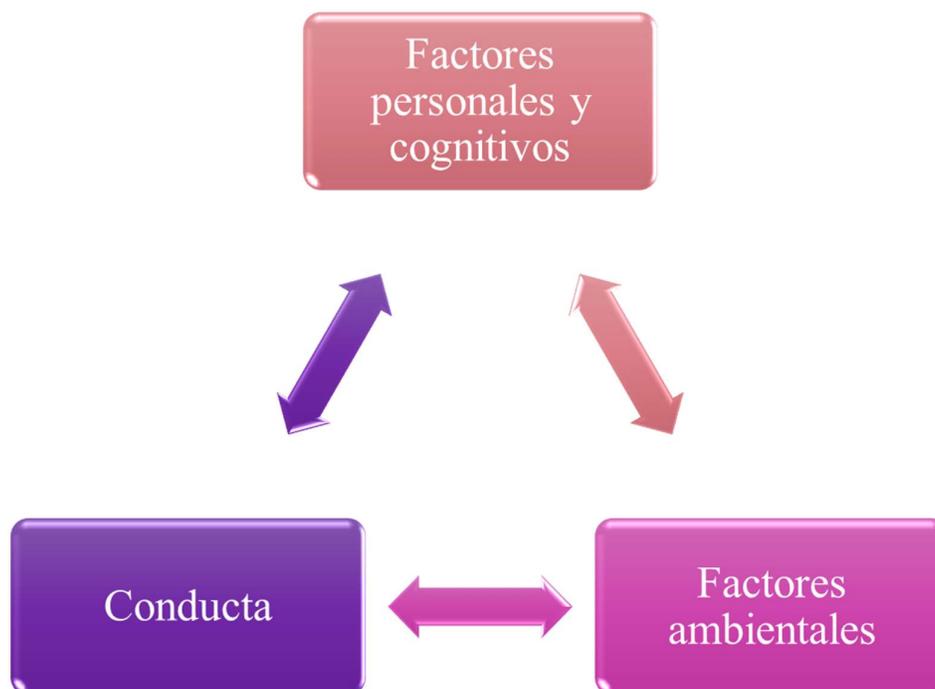


Figura 2. Modelo de causalidad triádica. Adaptado de “Pensamiento y acción: Fundamentos sociales” por A. Bandura, 1987. Copyright 1987 por Martínez Roca.

Al conceptualizar los determinantes personales del desarrollo de carrera dentro del sistema triádico, la SCCT incorpora tres variables centrales de la teoría social cognitiva: (1) la autoeficacia, (2) las expectativas de resultados y (3) las metas personales. Estas tres variables se consideran como los bloques de construcción básicos del desarrollo de carrera y representan los mecanismos clave por los cuales las personas pueden ejercer una agencia personal (Lent et al., 2002).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

De los tres, la autoeficacia es la que ha recibido la mayor atención en la literatura del campo (e.g. Swanson & Gore, 2000). La autoeficacia se refiere a las creencias de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar las actuaciones designadas (Bandura, 1987). Desde el punto de vista de la SCCT, la autoeficacia no es un rasgo unitario, fijo o descontextualizado, sino que involucra un conjunto dinámico de auto-creencias que son específicas de determinados dominios de rendimiento y que interactúan de forma compleja con las otras personas, el comportamiento y los factores ambientales. Las creencias de autoeficacia se adquieren y modifican a través de cuatro fuentes primarias de información o experiencias de aprendizaje: (1) logros personales anteriores (2) aprendizaje vicario, (3) persuasión verbal, y (4) estado fisiológico/afectivo (Bandura, 1997). Aunque los efectos específicos de estas fuentes sobre la autoeficacia dependen de varios factores, los logros personales anteriores se suelen considerar como la fuente de autoeficacia más potente. Es decir, la experiencia de éxito en una determinada tarea o dominio tiende a elevar la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos, la disminuyen (Lent et al., 2002).

Respecto a las expectativas de resultado, estas se definen como creencias personales sobre las consecuencias o resultados de la realización de comportamientos particulares. Mientras que las creencias de autoeficacia se refieren a las capacidades de uno mismo (¿puedo hacer esto?), las expectativas de resultados implican las consecuencias imaginadas de realizar determinadas conductas (si lo hago, ¿qué sucederá?). Las expectativas de resultados incluyen varios tipos de creencias, tales como las creencias sobre el refuerzo extrínseco (e.g. recibir recompensas tangibles por el desempeño exitoso), las consecuencias autodirigidas (e.g. orgullo en uno mismo por dominar una tarea desafiante) y los resultados derivados del proceso de realizar una actividad dada (e.g. Flow o absorción en la tarea misma). Varias teorías, tanto en el ámbito vocacional (e.g. Barak, 1981) como en otras áreas de la psicología (e.g. Ajzen, 1988), coinciden en que las expectativas de resultados desempeñan un papel clave en el

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

comportamiento motivador. Las expectativas de resultado probablemente también estén influenciadas por la autoeficacia cuando los resultados están determinados por la calidad del desempeño (Lent et al., 2002).

Por otro lado, las metas pueden definirse como la determinación de participar en una actividad particular o de lograr un resultado particular en el futuro (Bandura, 1987). Establecer objetivos personales ayuda a que las personas puedan organizar, guiar y mantener su propio comportamiento, incluso a través de intervalos largos, sin refuerzo externo. Por lo tanto, las metas constituyen un mecanismo crítico a través del cual las personas ejercen una agencia personal o auto-empoderamiento. Aunque los eventos ambientales y la historia personal indudablemente ayudan a dar forma a la conducta, esta no está totalmente determinada por una historia de reforzamientos no específicos o por los genes, sino por los objetivos o metas autodirigidas y por los otros factores sociocognitivos con los cuales dichos objetivos se interrelacionan (Lent et al., 2002).

La SCCT plantea una interacción compleja entre las metas, la autoeficacia y las expectativas de resultados en la autorregulación del comportamiento (Bandura, 1987). Por ejemplo, la autoeficacia y las expectativas de resultados afectan las metas que uno elige y el esfuerzo invertido en su consecución. Las metas personales, a su vez, influyen en el desarrollo de la autoeficacia y las expectativas de resultados (e.g. el logro de ciertos objetivos aumenta la autoeficacia).

Estas relaciones se especifican en cada uno de los modelos teóricos postulados por la SCCT, los cuales se desarrollarán brevemente en los siguientes apartados.

Modelo de desarrollo de intereses

El concepto de intereses vocacionales, es decir, el patrón de gustos, aversiones e indiferencias de las personas con respecto a diversas ocupaciones y actividades, es un constructo que ha sido investigado de manera extensa en la psicología de la carrera (Lent et al.,

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

2002). En particular, se supone que los intereses son determinantes importantes de la elección de carrera (e.g. Betsworth & Fouad, 1997).

En la Figura 3 puede observarse el modelo de intereses derivado de la SCCT, en el cual se enfatizan los factores experienciales y cognitivos que dan lugar a intereses relacionados con la carrera, al mismo tiempo que se explica el papel de los intereses para ayudar a motivar el comportamiento de elección y adquisición de habilidades.

En este modelo, los intereses, junto con la autoeficacia y las expectativas de resultados, promueven objetivos o metas particulares para la participación en una determinada actividad. En otras palabras, a medida que las personas desarrollan una afinidad por una actividad en la que se sienten eficaces y esperan resultados positivos, formulan objetivos para mantener o aumentar su participación en dicha actividad. Estos objetivos o metas, a su vez, aumentan la probabilidad de participar en la actividad, ya que los logros derivados del desempeño de dicha actividad (e.g. trofeos, calificaciones o autosatisfacción) forman un circuito de retroalimentación que ayuda a solidificar o remodelar la autoeficacia y las expectativas de resultados y, a su vez, los intereses (Lent et al., 2002).

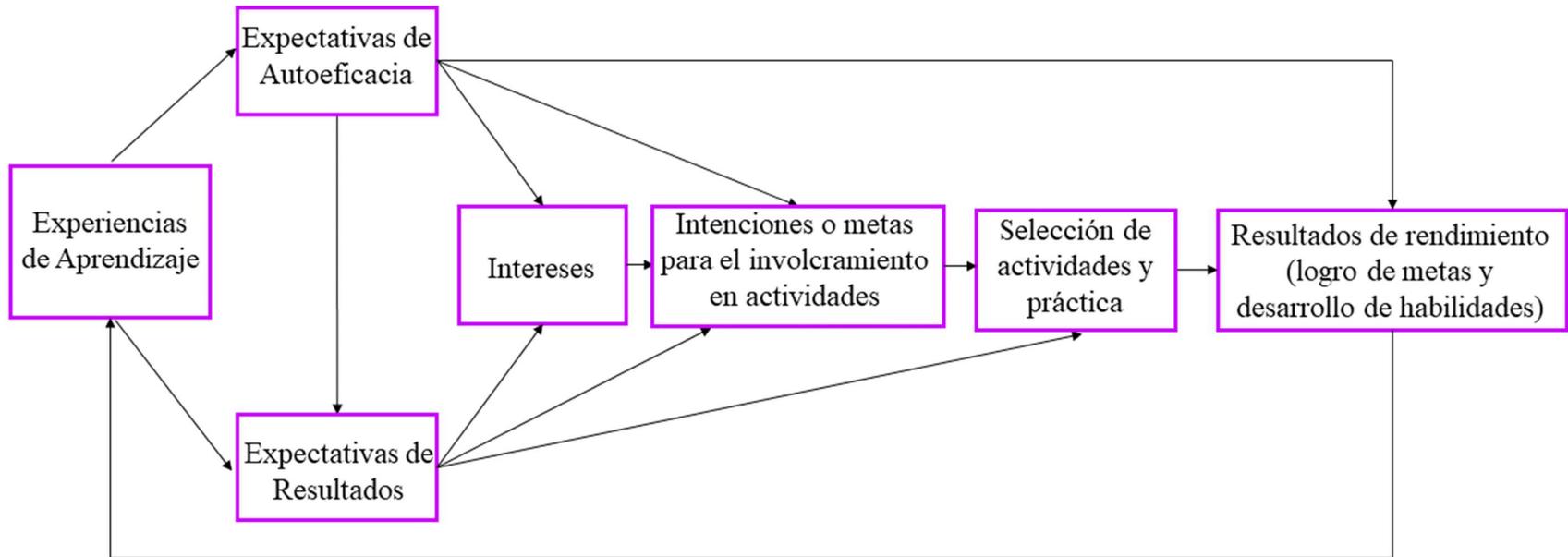


Figura 3. Modelo de desarrollo de intereses. Modelo que explica cómo se desarrollan los intereses de carrera a lo largo del tiempo. Adaptado de "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance", por R. W. Lent, S. D. Brown, & G. Hackett, 1994, *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), pp. 79-122. Copyright 1994 por Academic Press.

Desde la SCCT se plantea que este proceso está en constante movimiento a lo largo de la vida y que, a través de este, las personas llegan a desarrollar patrones característicos de intereses relacionados con la carrera. Aunque los intereses ocupacionales tienden a estabilizarse al final de la adolescencia o principios de la adultez (Hansen, 1984), el desarrollo y cambio de los intereses es teóricamente posible en cualquier momento de la vida, particularmente cuando se presentan condiciones ambientales desafiantes (e.g. la reestructuración del trabajo, el nacimiento de un hijo o innovaciones técnicas), las cuales permiten la exposición a nuevas actividades o fomentan el cultivo de nuevas habilidades (Lent et al., 2002).

Además de las variables sociocognitivas centrales del modelo hasta aquí descritas, la SCCT también incluye en sus modelos otras variables importantes de la persona y el contexto (género, etnicidad-etnia, salud física o discapacidad, dotación genética y condiciones socioeconómicas) que están estrechamente relacionadas con las variables sociocognitivas y el proceso de desarrollo profesional (Lent et al., 2002).

Las variables personales, como el género y la etnicidad, se abordan desde una perspectiva constructivista, en la que estos atributos se entrelazan con las características del mundo socialmente construido de la persona, es decir, no son propiedades biológicas heredadas. Desde esta perspectiva se asume que su relevancia para el desarrollo de carrera deriva de las reacciones interpersonales (e.g. apoyo o indiferencia) que provienen del entorno sociocultural y de su relación con la estructura de oportunidades de aprendizaje (Lent et al., 2002). Por ejemplo, en relación con el género, los padres, maestros y los propios compañeros tienden a tratar de manera diferente a los niños y niñas en cuanto a las actividades que se les alienta a realizar y las reacciones frente a sus logros (e.g. Arbona, 2000), lo cual tiene implicaciones importantes para la adquisición de creencias de autoeficacia y expectativas de resultados, así como para el desarrollo de sus talentos (Bandura, 1997; Lent & Lopez, 2002).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

De esta manera, debido al acceso parcial a las oportunidades para observar y practicar comportamientos particulares, es más probable que las niñas desarrollen creencias de autoeficacia para actividades de tipo femenino como el arte o tareas domésticas y se sientan menos eficaces en actividades que se definen culturalmente como masculinas, como la ciencia o el atletismo (Hackett & Betz, 1981).

De la misma manera, se cree que existen procesos psicosociales similares (e.g. el acceso a la educación y las normas culturales) que afectan el desarrollo de la autoeficacia y las expectativas de resultados en los niños de grupos raciales y étnicos particulares (Lent et al., 2002).

Respecto a la evidencia empírica que sustenta al modelo de intereses, desde 1994, numerosos estudios empíricos y conceptuales han examinado el vínculo de la autoeficacia y los intereses a través de diversos aspectos de la conducta vocacional. Los primeros estudios meta-analíticos (Lent et al., 1994) informaron correlaciones entre la autoeficacia y los intereses y metas de elección de .53 y .40, respectivamente. También se encontraron correlaciones entre la autoeficacia y las expectativas de resultado (.49), entre las expectativas de resultado, los intereses (.52) y las metas (.42), y entre los intereses y las metas (.60).

La creciente literatura en esta área ha permitido la investigación de las relaciones entre estos constructos en múltiples niveles, a través de la tipología de intereses propuesta por la teoría de Holland, lo que ha permitido evaluar intereses de contenido más específico, a través de dominios ocupacionales. Por ejemplo, el meta-análisis realizado por Rottinghaus, Larson y Borgen (2003), en el cual se incluyeron 37.829 participantes distribuidos en 53 muestras, mostró que el promedio de la media ponderada del efecto de la correlación entre la autoeficacia y los intereses era de .59, con un intervalo de confianza del 95%.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Modelo de elección de carrera

En este modelo se destacan las influencias provenientes de la persona, el contexto y el aprendizaje sobre el comportamiento de elección de carrera. Como puede observarse en la figura 4, se toma como base el modelo de desarrollo de intereses, aunque las variables metas y acciones ahora representan específicamente las metas relacionadas con la carrera y las acciones requeridas para implementarlas (Lent et al., 2002).

Conceptualmente, el proceso de elección de carrera puede dividirse en tres aspectos: 1) la expresión de una elección principal, 2) el desempeño de acciones (e.g. inscribirse en un programa de orientación para la carrera) y 3) los logros posteriores de rendimiento (e.g. éxitos, fracasos). Estos tres aspectos forman un circuito de retroalimentación que afecta la forma del comportamiento de carrera futuro (Lent et al., 2002). Como se especificó anteriormente en el modelo de intereses, la autoeficacia y las expectativas de resultados promueven conjuntamente intereses particulares relacionados con la carrera. Los intereses, a su vez, influyen en el desarrollo de los objetivos (e.g. intenciones o planes para seguir una carrera en particular), los cuales estimulan acciones destinadas a su consecución. Dichas acciones, al estar relacionadas con una meta (e.g. inscribirse en una clase de cálculo) conducen a experiencias de desempeño particulares, cuyos resultados (e.g. reprobado el curso) ayudan a revisar o cristalizar la autoeficacia y las expectativas de resultados y, de ese modo, se solidifica o redirecciona el comportamiento de elección (Ver Figura 4).

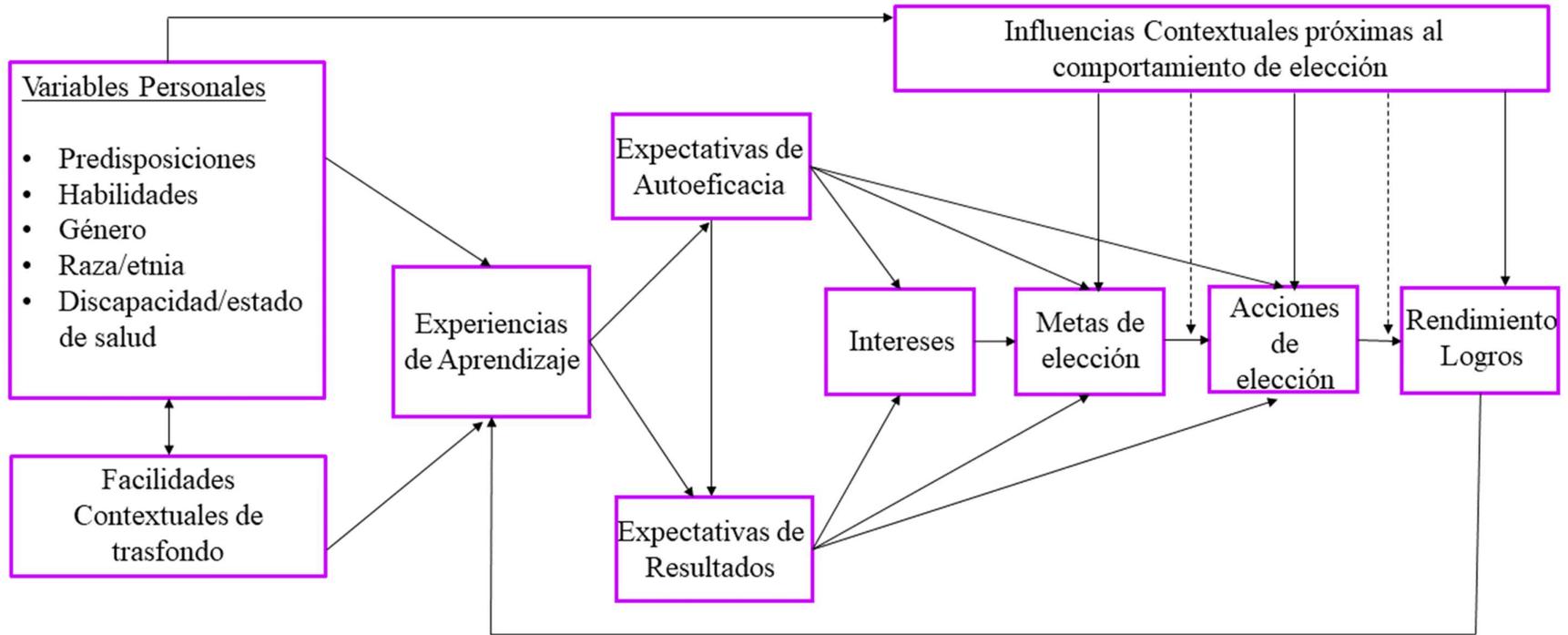


Figura 4. Modelo de elección de carrera. Las relaciones directas entre las variables se representan mediante líneas sólidas; los efectos de los moderadores (es decir, cuando una determinada variable potencia o debilita la relación entre otras dos variables) se representan mediante líneas de puntos. Adaptado de "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance", por R. W. Lent, S. D. Brown, & G. Hackett, 1994, *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), pp. 79-122. Copyright 1994 por Academic Press.

Por otro lado, debe considerarse que muchas personas no toman decisiones de carrera en las condiciones óptimas, es decir, la necesidad económica, las limitaciones educativas, la falta de apoyo familiar u otras consideraciones pueden inhibir la búsqueda de los intereses primarios o de las metas profesionales preferidas (e.g. Vroom, 1964). Como puede observarse en la Figura 4, las metas y acciones de elección de carrera pueden estar influenciados directamente por la autoeficacia y las expectativas de resultados. Estos caminos suplementarios ayudan a explicar las instancias del mundo real en las cuales las personas necesitan posponer sus intereses al seleccionar un camino vocacional. En tales casos, las metas y las acciones pueden estar menos influenciadas por los intereses que por la disponibilidad de puestos de trabajo.

Además, Lent et al. (2002) puntualizan que en este modelo se clasifica a las influencias contextuales en función de su proximidad a los puntos de elección de carrera. Así, se observan, por un lado, influencias contextuales más distales o antecedentes (e.g. oportunidades para el desarrollo de habilidades, procesos culturales y de socialización de roles de género, variedad de posibles modelos de rol de carrera académica), y otro lado, las influencias proximales (e.g. apoyo emocional y financiero para seleccionar una opción particular, disponibilidad de trabajo en el campo preferido, barreras socio estructurales). En otras palabras, cuando las personas no pueden implementar sus intereses, elegirán caminos ocupacionales menos interesantes que estén disponibles para ellos, que proporcionen resultados adecuados, y en los que sientan que pueden desempeñarse adecuadamente (Lent et al., 2002).

Respecto a la evidencia empírica que sustenta al modelo de elección de carrera de la SCCT, el estudio meta-analítico llevado a cabo por Sheu et al (2010) sintetizó los datos del periodo comprendido entre 1981 a 2008, organizándolos según la tipología de Holland (1997). De esta manera, probaron (1) una versión de 6 variables del modelo de interés/elección en las tipologías Realista, Investigador y Emprendedor; y (2) una versión de cuatro variables del

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

modelo en las tipologías Artístico, Social y Convencional. Los análisis de ambas versiones del modelo fueron consistentes con las expectativas teóricas. Sin embargo, las pruebas del modelo de seis variables indicaron un mejor apoyo para los paths entre las variables contextuales y las metas de elección, mediados parcialmente por la autoeficacia y las expectativas de resultados.

Más recientemente, en un meta-análisis llevado a cabo por Lent et al. (2018) se probó el modelo de elección de carrera en el contexto de los dominios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), a partir de los datos de 143 estudios (196 muestras independientes) realizados durante un período de 30 años (1983 a 2013). Se encontró que el modelo ajustaba de manera óptima a los datos en todas las muestras, así como también en muestras particulares, compuestas en su mayoría por mujeres, hombres, minorías raciales/étnicas y personas mayores. El modelo también permitió explicar altos porcentajes de la varianza de los intereses y de las metas de elección.

Modelo de rendimiento académico

El modelo de rendimiento de la SCCT explica la calidad de los logros de las personas, así como la persistencia de su comportamiento en actividades relacionadas con la carrera. Así, la SCCT propone que las habilidades reales del individuo afectan el nivel de rendimiento posterior a través de dos vías: 1) directamente, por las habilidades desarrolladas en las tareas, y 2) indirectamente, a través de las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados. De esta manera, puede explicarse que los estudiantes que progresan en el colegio, lo hacen en parte porque han desarrollado, a través de su educación previa y sus experiencias de aprendizaje, las destrezas académicas necesarias para alcanzar el éxito escolar. Además, por medio de los logros de rendimiento anterior, las habilidades cognitivas y otras fuentes de información, los estudiantes desarrollan fuertes creencias de autoeficacia y expectativas de resultados positivas que les permiten tanto afrontar las dificultades como esforzarse en sus tareas escolares.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Como puede observarse en la Figura 5, la autoeficacia ejerce tanto un efecto directo en el rendimiento académico, como indirecto, a través de las metas de rendimiento. De la misma manera, el efecto de las expectativas de resultados sobre el rendimiento académico está mediado por las metas de rendimiento. Es decir, que aquellos estudiantes con fuertes creencias de autoeficacia y expectativas de resultados positivas se propondrán metas más exigentes que aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia o expectativas de resultados negativas. Finalmente, las metas de rendimiento tienen efecto directo sobre el rendimiento académico, ya que las metas que se proponen los estudiantes ayudan a regular sus esfuerzos, persistir en las tareas elegidas, y dirigir la atención hacia su propia conducta y los resultados de la misma.

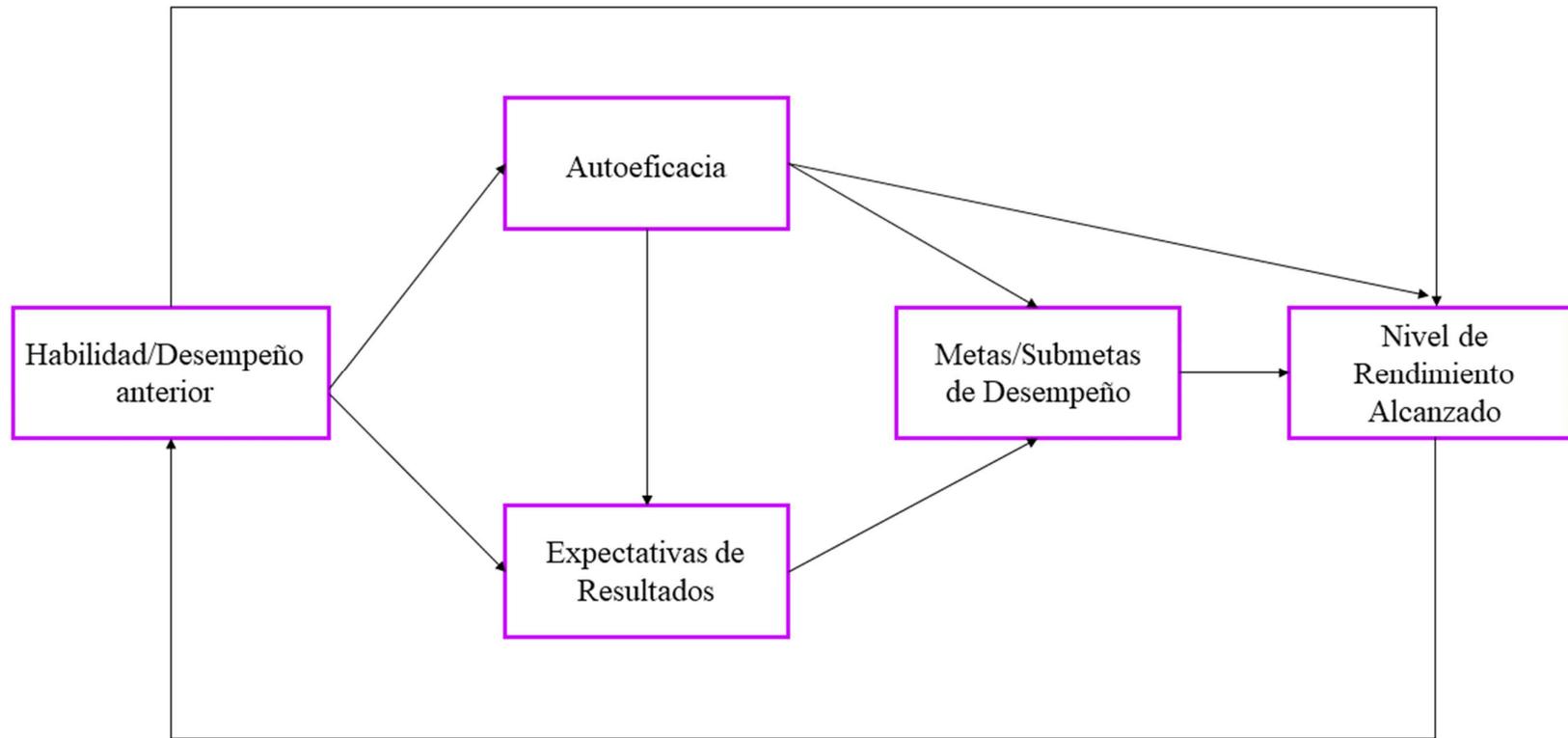


Figura 5. Modelo de rendimiento académico. Modelo sociocognitivo que explica cómo se relacionan las variables que predicen el rendimiento académico. Adaptado de "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance", por R. W. Lent, S. D. Brown, & G. Hackett, 1994, *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), pp. 79-122. Copyright 1994 por Academic Press.

Por otro lado, como se puede observar en la Figura 5, Lent et al. (1994) señalan una vía de retroalimentación entre el rendimiento académico y el rendimiento anterior/habilidades, en la medida en que el rendimiento posterior afecta a las habilidades que el estudiante va adquiriendo, respetando el modelo de causalidad triádica propuesto por Bandura (1987). Como ya se mencionó, este carácter dinámico del modelo permite entender que un rendimiento exitoso favorezca percepciones de autoeficacia y expectativas de resultados positivas, fortaleciendo de esta forma las metas de rendimiento.

En este punto, los autores sugieren que es importante enfatizar que la autoeficacia es un co-determinante del rendimiento, no un sustituto de las habilidades evaluadas objetivamente. En otras palabras, cuando las personas subestiman su eficacia (en relación con la capacidad documentada), tienden a rendirse más fácilmente, establecen metas de menor rendimiento, sufren una ansiedad de desempeño debilitante y evitan los desafíos, incluso cuando son capaces de enfrentar dichos desafíos. Por otro lado, las sobreestimaciones de la autoeficacia llevan a las personas a realizar tareas para las que están mal preparadas, lo que aumenta la probabilidad de fracaso y desaliento. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia más beneficiosas son aquellas que exceden el nivel de habilidad real de manera moderada (Bandura, 1987).

Respeto al sustento empírico de este modelo, diversos estudios empíricos se han centrado en la comprobación de las hipótesis propuestas por la SCCT. En tal sentido, se ha demostrado, a través de estudios meta-analíticos, que la correlación entre autoeficacia y rendimiento académico se extiende entre .38 (Multon, Brown, & Lent, 1991) .50 (Robbins, Lauver, Le, Davis, & Langley, 2004).

Por otro lado, un extenso cuerpo de investigaciones, aunque no desarrolladas específicamente para evaluar las hipótesis de la SCCT, han revelado una relación sustancial entre medidas de capacidad cognitivas en general (e.g. los puntajes obtenidos por los estudiantes en diferentes pruebas internacionalmente reconocidas como el SAT, ACT, MAT,

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

y GRE) y una variedad de criterios establecidos para medir el rendimiento académico. En relación a estos trabajos, se destacan tres estudios meta-analíticos que han reportado una correlación (atenuadas por el error de medición) de .39 entre el GPA (Promedio de Calificaciones) y los puntajes del ACT/SAT (Robbins et al., 2004), MAT y GRE (Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004). Esos resultados sugieren que la capacidad cognitiva en general, no importa de qué manera sea medida, contribuye a predecir el rendimiento académico. Además, tal como lo propone la SCCT, se observó una asociación entre el rendimiento académico anterior (en el nivel secundario) y el rendimiento posterior (en el nivel universitario) estadísticamente significativa y moderada de .45 (Robbins et al., 2004).

Otras relaciones causales propuestas por el modelo de la SCCT (e.g. la relación entre aptitud cognitiva y el logro anterior con las creencias de autoeficacia, la relación entre creencias de autoeficacia y metas de rendimiento, y de las metas con el rendimiento académico) han sido estudiadas con menor frecuencia, pero apoyadas por las evidencias. En este sentido, en el estudio meta-analítico de Robbins et al. (2004) se reportan correlaciones bivariadas significativas de $r = .28$ entre la aptitud cognitiva general y el rendimiento anterior y de $r = .70$ entre la aptitud cognitiva general y las creencias de autoeficacia, mientras que se observó una asociación de $r = .49$ entre autoeficacia y metas de rendimiento, y de $r = .18$ entre metas de rendimiento y rendimiento académico.

Modelo de satisfacción académica/laboral

Lent y Brown (2006) propusieron recientemente un cuarto modelo derivado de la SCCT, cuyo objetivo es explicar la satisfacción dentro de los dominios educativos y laborales. Este último modelo representa un esfuerzo por extender el modelo más general de bienestar de Lent (2004) a los contextos específicos de la escuela y el trabajo.

Este modelo se centra en aquellos aspectos de la persona (e.g. autoeficacia, metas, progreso) y el entorno (e.g. acceso a recursos relevantes para alcanzar las metas, como tutorías)

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

sobre los cuales los estudiantes, los trabajadores y sus sistemas de apoyo pueden ejercer algún grado de control, a partir de lo cual pueden generarse intervenciones para promover el bienestar en entornos académicos y laborales.

En la Figura 6 puede observarse que la satisfacción (representada por bajos niveles de estrés percibido) se relaciona recíprocamente con la satisfacción general con la vida. En otras palabras, es probable que sentirse satisfecho y cómodo dentro de los dominios centrales de la vida promueva una sensación general de felicidad y la felicidad general es, a su vez, capaz de nutrir el bienestar dentro de los dominios de la vida más específicos. Tanto el ajuste de dominio, es decir, la satisfacción y el estrés, como la satisfacción general con la vida, se encuentran influenciados por los rasgos personalidad y por el afecto positivo/negativo. Es decir, es probable que la tendencia a experimentar un afecto positivo o negativo influya en las percepciones de bienestar en general, así como en los dominios de la vida específicos.

Además de la personalidad, se postula que el ajuste de dominio se verá afectado por (1) el establecimiento y cumplimiento de metas personales relevantes, (2) creencias de autoeficacia fuertes en relación con los requisitos y objetivos de la tarea, (3) expectativas de resultados positivas (e.g. creencias favorables sobre los resultados de los esfuerzos educativos), y (4) el acceso a recursos ambientales para promover la autoeficacia y las metas. Además, se asume que el establecimiento de metas y el progreso en la consecución de las mismas afectan el sentido general de la satisfacción con la vida tanto directamente como indirectamente, a través del ajuste del dominio.

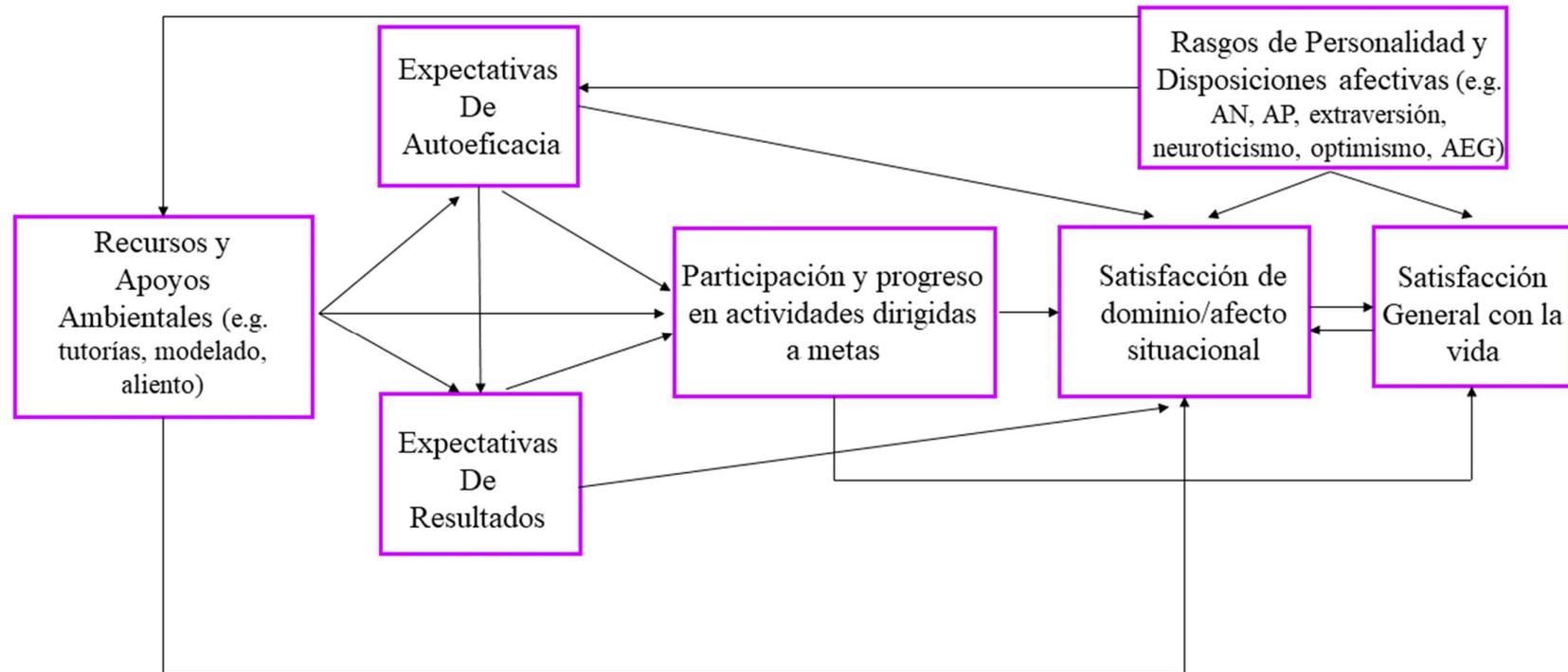
El modelo también postula formas en que los predictores del ajuste de dominio y la satisfacción con la vida se interrelacionan. En particular, se postula que las metas y el progreso están influenciados por la autoeficacia, las expectativas de resultados y el apoyo ambiental. En otras palabras, es más probable que las personas logren sus objetivos en la medida en que posean una visión favorable de su tarea, un nivel relevante de autoeficacia respecto a la

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

consecución de dichos objetivos o metas, prevean resultados positivos como consecuencia de sus esfuerzos y cuenten con los apoyos necesarios.

Respecto a las expectativas de resultados, estas se refuerzan por la presencia de apoyos ambientales y la autoeficacia. Es decir, es más probable que las personas tengan creencias optimistas sobre las consecuencias de sus acciones si consideran que sus entornos son de apoyo y, a su vez, se creen eficaces.

Al igual que las expectativas de resultados, la autoeficacia se considera influenciada por los apoyos ambientales, ya que las personas obtienen una percepción de su autoeficacia, en parte, de los mensajes persuasivos que reciben sobre sus capacidades y de otras fuentes de apoyo (e.g. modelado), proporcionadas por sus ambientes interpersonales.



*Figura 6. Modelo de satisfacción. AN = afecto negativo; AP = afecto positivo; AEG = autoeficacia generalizada. Adaptado de "Integrating Person and Situation Perspectives on Work Satisfaction: A Social-Cognitive View", por R. W. Lent, S. D. Brown, 2006, *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), pp. 236-247. Copyright 2006 por Elsevier Inc.*

Si bien el modelo sociocognitivo de satisfacción y su aplicación al ajuste académico y laboral es relativamente nuevo, se han realizado varias pruebas de la aplicabilidad cultural e internacional del modelo en el ámbito académico y laboral. Así, se ha encontrado evidencia de que el modelo permite predecir la satisfacción académica en estudiantes universitarios en Portugal (e.g. Lent, Taveira, & Lobo, 2012), España (Lent et al., 2016), México (Ojeda, Flores, & Navarro, 2011), Taiwán y Singapur (Sheu, Chong, Chen, & Lin, 2014), Angola y Mozambique (Lent et al., 2014), así como en estudiantes universitarios africanos que estudian en los Estados Unidos (Ezeofor & Lent, 2014). En cuanto a la satisfacción laboral, se ha encontrado evidencia de un buen ajuste del modelo en muestras de trabajadores de Estados Unidos (Duffy & Lent, 2009), Abu Dhabi (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013), Italia (Lent et al., 2011) y Turquía (Buyukgoze-Kavas, Duffy, Guneri, & Autin, 2014).

Recientemente, en un estudio de meta-análisis realizado por Flores Kanter, Losano, Moretti y Medrano (2017), los autores analizaron el modelo aplicado a la satisfacción académica y observaron que en los diferentes estudios se observa un ajuste óptimo, evidencia empírica que lo sustenta y reafirman que está basado en la teoría.

Como puede observarse, todos los modelos derivados de la SCCT presentados y desarrollados a lo largo del presente capítulo han contribuido al campo de la psicología vocacional y a la práctica de la orientación para la carrera, mejorando la comprensión de la elección y el desarrollo de carrera a través del importante caudal de investigaciones que los sustentan, sin embargo, los autores reconocen la existencia de varias áreas de la teoría que podrían ser extendidas (Lent & Brown, 2013).

Como la mayoría de las teorías del desarrollo de carrera, en los modelos desarrollados hasta aquí, el foco ha sido puesto sobre el resultado final, es decir, la elección de una determinada carrera (*contenido*), más que en el *proceso* que permitió dicha elección. En función de ello, se ha propuesto un quinto modelo derivado de la SCCT, el modelo de

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

autogestión de carrera (CSM; Lent & Brown, 2013), que será ampliamente desarrollado en el siguiente capítulo, ya que resulta especialmente adecuado para explicar los procesos de elección de carrera en el contexto actual.

Capítulo 4

Modelo de Autogestión de Carrera de la Teoría Social Cognitiva de Carrera

Como se mencionó en el capítulo anterior, los modelos iniciales derivados de la SCCT se centran en el *contenido* de las elecciones de carrera, por lo que una manera de extender la amplitud de la SCCT implica enfocarse sobre los aspectos del *proceso* del desarrollo de carrera. Así, los autores proponen que es importante lograr una mejor comprensión de los aspectos que implican cuestiones tales como la forma en que, bajo diferentes condiciones ambientales, las personas toman decisiones relacionadas con la carrera (e.g. transición de la escuela al trabajo, búsqueda de empleo, persecución de objetivos personales, administración de múltiples roles y enfrentamiento a los desafíos y fracasos durante la carrera).

En función de lo anterior, Lent y Brown (2013) diseñaron el modelo de autogestión de carrera (CSM), detallado en la Figura 7, como una forma de complementar el nivel de análisis de contenido de los modelos de intereses y de elección de carrera, para lograr así una mayor comprensión de los comportamientos adaptativos de carrera que las personas utilizan para anticiparse y ajustarse a un número amplio de desafíos, propios del desarrollo educacional y laboral (Lent & Brown, 2013).

Así, este modelo tiene por objetivo explicar los procesos por los cuales las variables cognitivas, tales como la autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas, junto con los factores de personalidad y del contexto, influyen en el desarrollo de comportamientos adaptativos de carrera, tanto en los procesos de búsqueda laboral como de exploración y toma de decisiones de carrera.

A diferencia de lo planteado por el modelo de elección de carrera, el cual se enfoca en los factores personales, experienciales y contextuales que promueven la búsqueda de trayectorias ocupacionales particulares (e.g. programación de computadoras), el modelo CSM hace hincapié en los factores que llevan a las personas a desempeñar comportamientos

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

adaptativos que permiten su propio progreso educacional y ocupacional (e.g. planificación, recopilación de información, establecimiento de objetivos, autoafirmación, preparación para el cambio, negociación de las transiciones) más allá del campo laboral o educacional particular que elijan (Lent & Brown, 2013).

Definiciones de los principales constructos teóricos del modelo CSM

Carrera. Este término hace referencia en sentido genérico al trabajo o comportamiento profesional, independientemente del nivel de prestigio de una determinada forma de trabajo, la situación socioeconómica de los trabajadores o el nivel educativo requerido. En otras palabras, el término carrera puede ser utilizado para connotar la secuencia o totalidad de los puestos de trabajo que la persona desempeña a lo largo de su vida laboral. En este sentido, tanto los pintores de casas como los médicos tienen carreras (Lent & Brown, 2013).

Autogestión. Los autores decidieron utilizar este término debido a que el modelo propuesto se centra en los factores que influyen en el comportamiento intencional del individuo, no porque se suponga que los individuos actúan solos en la ideación o la consecución de sus objetivos, sino, al contrario, porque la SCCT contempla a las personas viviendo dentro de un mundo social, influenciados por las oportunidades, así como influyen a quienes los rodean. Este concepto tiene sus orígenes en lo postulado por Bandura (2006) al referirse a la *agencia personal*, posible gracias a la capacidad humana de previsión, acción intencional, autorreflexión y autorreacción. Estas capacidades permiten a las personas participar activamente en su propia elección y desarrollo de carrera. Sin embargo, esta capacidad de agencia personal no implica que las personas tengan plenamente el control de sus vidas profesionales. Como Bandura (2006) ha argumentado, las personas no funcionan como agentes autónomos ni su comportamiento está totalmente determinado por influencias situacionales. Más bien, el funcionamiento humano es el producto de una interacción recíproca entre la dimensión intrapersonal, conductual y los determinantes ambientales (Lent & Brown, 2013).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Comportamientos adaptativos de carrera. Se definen como aquellas conductas que las personas emplean para dirigir su propio desarrollo profesional y educativo, tanto en circunstancias normales como en condiciones estresantes. Son comportamientos proactivos y reactivos, es decir, cuando se anticipa una tarea de desarrollo o un desafío contextual, o después de haberse producido dicha circunstancia. Estos comportamientos se encuentran organizados en función de la teoría de Super (Super et al., 1996) y, como mecanismos de agencia, permiten a las personas participar en su autodesarrollo, adaptación y autorenovación (Bandura, 2001).

Así, los autores plantean que los comportamientos adaptativos de carrera incluyen un conjunto bastante heterogéneo de conductas que pueden clasificarse en dos grupos conceptuales. El primer grupo involucra tareas del desarrollo relativamente normativas y proactivas que se corresponden con los periodos de desarrollo de la carrera propuestos en la teoría de Super et al. (1996).

El segundo grupo de comportamientos adaptativos de carrera involucra habilidades y procesos de afrontamiento. Estos son típicos comportamientos reactivos que se inician (1) para negociar transiciones de roles de vida (e.g. pasaje de la escuela al trabajo, del trabajo a la paternidad/maternidad, reincorporación al trabajo) y (2) para adaptarse a los nuevos desafíos laborales e imprevistos (e.g. conflictos de roles, estrés laboral y pérdida de trabajo).

En la Tabla 1 se describen cada uno de estos comportamientos en función de los periodos de desarrollo de la carrera. Por ejemplo, los comportamientos adaptativos de carrera en el período de exploración se relacionan a la toma de decisiones de carrera (e.g. elegir cursos académicos, empleos provisorios).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 1

Comportamientos adaptativos de carrera organizados según los periodos del desarrollo de carrera

Periodo del Desarrollo	Comportamientos Adaptativos de Carrera
Crecimiento (Niño-estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar las habilidades de autorregulación básica (e.g. establecimiento de metas, técnicas de estudio, manejo del tiempo). ✓ Desarrollar hábitos y actitudes de trabajo positivos. ✓ Desarrollar habilidades sociales ✓ Desarrollar habilidades para la resolución de problemas ✓ Desarrollar habilidades para la toma de decisiones. ✓ Desarrollar habilidades académicas específicas. ✓ Desarrollar habilidades extracurriculares (RIASEC). ✓ Desarrollo preliminar de intereses y valores relevantes relacionados al mundo del trabajo. ✓ Formación de aspiraciones de carrera provisionales y desarrollo del autoconcepto (e.g. búsqueda de posibilidades de correspondencia persona-ambiente), pero sin un plan específico: <i>Podría ser un ... algún día.</i>
Exploración (Adolescente-estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuación del desarrollo de las tareas del período de crecimiento ✓ Preparación para el trabajo y desarrollo de las habilidades de empleabilidad. ✓ Explorar posibles trayectorias profesionales (e.g. a través de la lectura, observaciones, autoevaluaciones informales o formales de intereses, habilidades, valores). ✓ Adquirir experiencias y habilidades relevantes para la carrera (e.g. a través de la escuela, trabajo a tiempo parcial, voluntariado). ✓ Tomar decisiones relevantes para la carrera (e.g. elección de actividades extracurriculares, cursos electivos). ✓ Implementación de decisiones (e.g. solicitud de empleo, capacitación, admisión a la universidad). ✓ Gestionar transiciones (e.g. entre escuelas, de la escuela al trabajo, de la escuela a la universidad). ✓ Establecer metas y planes vocacionales más específicos: <i>Quiero ser un ... y así es como planeo llegar allí ...</i>
Establecimiento (Trabajador)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuación y actualización de las tareas del período de exploración. ✓ Búsqueda y obtención de empleo. ✓ Socializarse dentro del propio ambiente de trabajo. ✓ Ajuste a los requisitos de trabajo. ✓ Manejar las tensiones e insatisfacciones laborales. ✓ Gestión de conflictos trabajo-familia-vida en general. ✓ Hacer frente a los eventos negativos (e.g. despido, acoso laboral). ✓ Desarrollar nuevos intereses y habilidades (e.g. liderazgo). ✓ Refinar las habilidades interpersonales, políticas y de redes de vinculación. ✓ Desarrollo de habilidades de asertividad y autoafirmación (e.g. buscar aumentos, promociones, nuevas tareas y títulos). ✓ Desarrollar comportamientos acordes a la cultura organizacional (e.g. ser mentor de quienes recién inician la trayectoria laboral). ✓ Gestionar aspectos de la identidad personal en el trabajo (e.g. identidad como miembro minoritario sexual, racial o religioso o persona con una discapacidad). ✓ Preparación para cambios relacionados con la carrera o nuevos desafíos. ✓ Revisar o estabilizar los objetivos y planes vocacionales: <i>Soy un ... y quiero ser un ... y así es como planeo conseguirlo o permanecer allí ...</i>

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Continuación

Periodo del Desarrollo	Comportamientos Adaptativos de Carrera
Retiro (Jubilado)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reciclaje a través del período de exploración y establecimiento de tareas, especialmente cuando uno planea tomar un trabajo diferente. ✓ Responsabilidades o roles de ocio, familia o voluntariado. ✓ Gestionar la transición del trabajo al ocio, comunidad, servicio, empleo puente. ✓ Hacer frente a las tensiones, los conflictos y responsabilidades relacionadas con el nuevo rol. ✓ Revisar objetivos y planes vocacionales: <i>He sido ... y quiero ser un ... y así es como planeo conseguirlo (o quedarme ahí) ...</i>

Nota. Algunos de los comportamientos del periodo de Crecimiento y Exploración (e.g. preparación para el trabajo y habilidades de empleabilidad). Adaptado de “Promotion of Career Awareness, Development, and School Success in Children and Adolescents”, por S. L. Turner & R. L. Lapan, 2013, *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, pp. 539-564. Copyright 2013 por Wiley. Algunos de los comportamientos descritos en los periodos de Establecimiento y Mantenimiento fueron adaptados de “The Development of a Taxonomy of Career Competencies for Professional Women”, por G. Hackett, N. E. Betz, & M. S. Doty, 1985, *Sex roles*, 12(3-4), pp. 393-409. Copyright 1985 por Plenum Publishing Corporation.

Como puede observarse en la Figura 7, estos comportamientos (Acciones) pueden verse facilitados por ciertos rasgos personales, apoyos contextuales y variables sociocognitivas, pero como bien indican los autores del modelo, pueden ser también considerados como instrumentales o intermediarios de resultados más distales. Es decir, pueden conducir o potenciar los resultados finales propuestos por el modelo, tales como la decisión de carrera, sin embargo, no pueden garantizarlos. Por ejemplo, explorar posibles trayectorias profesionales puede generar información clave sobre las distintas opciones de carrera, pero los comportamientos de exploración no aseguran una ruta rápida o exitosa a la elección de carrera (Lent & Brown, 2013).

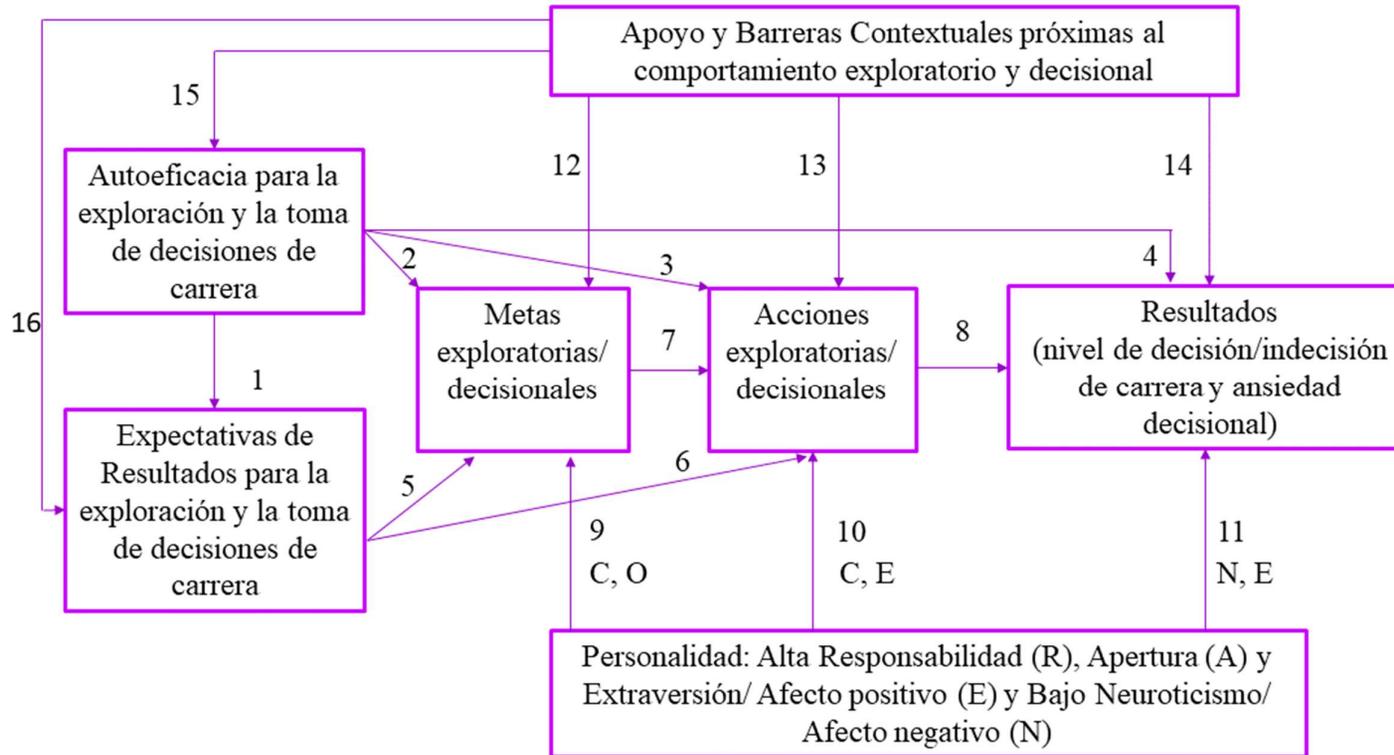


Figura 7. Modelo de autogestión de carrera. Las relaciones directas entre las variables se representan mediante líneas sólidas; los efectos de los moderadores (es decir, cuando una determinada variable potencia o debilita la relación entre otras dos variables) se representan mediante líneas de puntos. Adaptado de “Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span”, por R. W. Lent & S. D. Brown, 2013, *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), pp. 557. Copyright 2016 por la Asociación de Psicología Americana (APA).

Conceptualización y relaciones de las variables cognitivas del modelo CSM

Debido a que representa una extensión del modelo de elección de carrera de la SCCT, el modelo de autogestión de carrera se basa en la mayoría de las variables centrales del modelo de elección, solo que definidas y contextualizadas de una manera novedosa (Lent & Brown, 2013).

Autoeficacia. En la investigación sobre la SCCT, ha sido más común evaluar la autoeficacia de contenido o específica de la tarea (creencias sobre la propia capacidad para completar los requisitos de una especialidad académica en particular) y la eficacia de afrontamiento (creencias sobre la propia capacidad de negociación específica ante obstáculos). Sin embargo, en el CSM, la *autoeficacia de proceso* es la que resulta particularmente relevante, y se define como la capacidad percibida para gestionar tareas específicas necesarias para la preparación, entrada, ajuste o cambio de carrera a través de diversas trayectorias profesionales. Ejemplos de este tipo de autoeficacia son la autoeficacia para tomar decisiones de carrera (Betz, Klein, & Taylor, 1996), para el uso de estrategias de búsqueda de empleo (Solberg et al., 1994) y para la gestión de múltiples roles en conflicto (Cinamon, 2006). Tanto la autoeficacia de proceso como la de afrontamiento son las formas centrales de la autoeficacia en el CSM, las cuales están conceptualmente relacionadas con la noción de eficacia para la autorregulación propuesta por Bandura (2006), la cual se define como la capacidad percibida de guiarse y motivarse para desempeñar comportamientos que permitan la superación personal, tales como estudiar a pesar de condiciones desalentadoras (Lent & Brown, 2013).

Expectativas de resultados. Las expectativas de resultados son creencias sobre las consecuencias de llevar a cabo determinados comportamientos o cursos de acción, es decir, expectativas de que se producirán resultados valiosos, neutrales o desagradables. La SCT postula que las personas son más propensas a intentar y mantener comportamientos cuando creen que tienen las capacidades necesarias para poder realizarlos y que el esfuerzo producirá

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

las consecuencias deseadas. Por el contrario, cuando dudan de sus competencias o anticipan resultados neutrales o negativos, las personas tienden evitar o postergar la realización de determinadas conductas, dedicarles un menor esfuerzo o renunciar con relativa rapidez cuando se presentan obstáculos. Así, la participación sostenida en las actividades de toma de decisiones de carrera puede verse facilitada tanto por las creencias de autoeficacia en la toma de decisiones de carrera como por las expectativas de que la participación en tales actividades resultará en resultados valiosos (e.g. elección de la carrera adecuada).

De esta manera, tal como puede observarse en la Figura 7, se considera que la autoeficacia y las expectativas de resultados promueven comportamientos adaptativos de carrera tanto directamente (path 3 y 6) como indirectamente (path 2 y 5) a través de los efectos mediadores de las metas (path 7).

Estas relaciones han sido corroboradas en múltiples investigaciones previas. Por ejemplo, en el meta-análisis llevado a cabo por Choi et al. (2012), se encontró que la autoeficacia para la decisión de carrera (CDSE), presenta correlaciones de moderadas a altas con las expectativas de resultados (path 1), el apoyo de pares (path 15) y la indecisión vocacional. En esta misma línea, múltiples investigaciones han examinado el impacto potencial de las conductas de exploración de carrera dentro del contexto de elección (e.g. Blustein, 1989; Luzzo, James, & Luna, 1996). En particular, Blustein (1989) encontró evidencia que sugiere que los estudiantes universitarios con niveles más altos de autoeficacia en la toma de decisiones de carrera estaban más inclinados a involucrarse en el comportamiento de exploración de carrera (path 3). Por otro lado, en un estudio multivariado, Betz y Voyten (1997) observaron que la autoeficacia explicó un porcentaje significativo de la varianza de la indecisión de carrera, mientras que las expectativas de resultados explicaban un porcentaje significativo de la varianza de las intenciones o metas de exploración de carrera (path 5). A este estudio se le suma un cuerpo de investigaciones que evidencian que tanto la CDSE como

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

las expectativas de resultados contribuyeron a predecir las metas exploratorias, relaciones que se representan en la Figura 7 como los paths 2, 3, 5 y 6 (Huang & Hsieh, 2011; Jantzer, Stalides, & Rottinghaus, 2009).

Asimismo, también se considera que las creencias de autoeficacia tienen un vínculo directo con los resultados (path 4), debido a que ayudan a las personas a organizar sus acciones y a persistir frente a los desafíos (Lent & Brown, 2013).

Metas y acciones. Varias teorías proponen que las acciones están parcialmente motivadas por las metas o intenciones de realizar dichas acciones (Ajzen, 1988; Bandura, 1987). Estas teorías también sugieren que ciertos tipos de metas son especialmente facilitadoras de la acción (path 7). Por ejemplo, es más probable que las personas transformen sus metas en acciones cuando estas son claras, específicas, congruentes con los valores personales, próximas a las acciones, y han sido declaradas públicamente.

De esta manera, como se muestra en la mitad derecha de la Figura 7, determinados comportamientos adaptativos probablemente se promulguen y sustenten cuando las personas poseen autoeficacia, expectativas de resultados y metas favorables en relación con estos comportamientos. Como se observa en el path 8, las acciones dirigidas a un objetivo (e.g. participar en conductas de exploración de carrera) posibilitan el logro de los resultados buscados (e.g. identificar opciones de carrera satisfactorias). Estas relaciones han sido sustentadas por diversos estudios. Por ejemplo, en relación con el comportamiento de exploración de carrera, los estudios llevados a cabo por Rogers et al. (2008) manifiestan que sólo las metas y el apoyo social fueron singularmente predictivos de dicho comportamiento.

Conceptualización y relaciones de las variables contextuales y de personalidad del modelo CSM

Las influencias ambientales (e.g. el apoyo de los compañeros de trabajo y profesores, las condiciones económicas locales), y las variables personales (e.g. factores de personalidad),

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

tienen la capacidad de permitir o limitar la agencia personal y codeterminar los resultados de los comportamientos adaptativos de carrera (Lent & Brown, 2013).

Apoyos y barreras contextuales. El apoyo y las barreras provenientes del contexto (e.g. las reacciones de otras personas importantes, el acceso a determinadas oportunidades educativas/laborales) han sido identificados como factores influyentes en el desarrollo de la carrera (Wall, Covell, & Macintyre, 1999). Así, pueden afectar directamente los resultados (path 14), producto de los comportamientos adaptativos de carrera, y moderar la relación acción- resultado (path 13).

En este sentido, se ha encontrado evidencia que sustenta que tanto los padres (e.g. Lent et al., 2002) como los docentes (e.g. Farmer, 1985) y amigos (Furman & Buhrmeister, 1992) desempeñan un papel importante en el desarrollo de las aspiraciones de los adolescentes y en la exploración y planificación de su carrera (path 14). Además, Rogers, Creed y Glendon (2008) encontraron una relación directa entre los apoyos de carrera (padres, maestros, amigos) y la exploración y planificación de carrera, mientras que otros investigadores han encontrado relaciones indirectas entre los apoyos y las conductas de elección, con la influencia del apoyo operando principalmente a través de la autoeficacia, relación representada por el path 15 (e.g. Lent et al., 2001; Lent, et al., 2003; Lent, Brown, Nota, & Soresi, 2003; Sheu et al., 2010).

De esta manera, es más probable que las personas establezcan e implementen metas para realizar comportamientos adaptativos de carrera cuando son impulsadas por apoyos contextuales (e.g. sociales, financieros) y se encuentran relativamente libres de barreras que pueden limitar el ejercicio de la agencia personal (path 12 y 13).

Factores de personalidad. De manera general, los factores de la personalidad pueden influir en la adaptación de la carrera al facilitar (o disuadir) el desempeño de determinados comportamientos adaptativos de carrera o mediante la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento (Lent & Brown, 2013). Se asume que esta relación está mediada por las variables

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

cognitivas propuestas por la SCCT, tales como las metas (path 9). Más específicamente, basándose en la revisión de Tokar, Fischer y Subich (1998), se espera que aquellos individuos que puntúen alto en los rasgos responsabilidad, extraversión y apertura, se comprometan en una mayor cantidad de acciones destinadas a la exploración y planificación de carrera, lo cual se representa en la Figura 7 en el path 10 (e.g. Judge & Ilies, 2002). Además, las personas con altos niveles del rasgo responsabilidad pueden adoptar un enfoque organizado y persistente para la exploración de carrera y la toma de decisiones (path 11), mientras que aquellos que generalmente experimentan altos niveles de afecto negativo o neuroticismo pueden inclinarse hacia la ansiedad o la indecisión cuando se enfrentan a la presión de tomar decisiones relacionadas con la carrera. Además, tomando como referencia el modelo de los cinco grandes factores (Costa & MacCrae, 1999), se ha observado que ciertas variables de personalidad, en particular, el factor Responsabilidad, pueden facilitar el desempeño de comportamientos adaptativos de carrera (path 10) que requieren planificación y persistencia (e.g. exploración de carrera, búsqueda de empleo).

Sin embargo, dada su naturaleza global, se espera que los rasgos de personalidad establezcan relaciones modestas con los resultados (Lent & Brown, 2006).

Conceptualización y relaciones de las variables de resultado del modelo CSM

Decisión de carrera. En el contexto educativo, la decisión de carrera ha sido definida por Blustein, Ellis y Devenis (1989) como el punto en el cual un individuo posee un sentido claro de sus preferencias ocupacionales, junto a un fuerte compromiso con un conjunto específico de metas de carrera. Sin embargo, durante el proceso de elección de carrera, puede presentarse cierto grado de indecisión de carrera, conceptualizada como una inhabilidad o dificultad para tomar una decisión respecto a la elección de una determinada carrera u ocupación. Si bien la indecisión de carrera puede ser considerada un constructo multidimensional con varios subtipos (e.g. Saka, Gati, & Kelly, 2008), uno de los rasgos

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

comunes entre las tipologías es el papel de la ansiedad en aquellos individuos que están indecisos en su elección de carrera.

Ansiedad decisional. La ansiedad que se presenta en los individuos que se encuentran atravesando un proceso de elección de carrera ha sido definida como ansiedad decisional. Este tipo de ansiedad hace referencia a los sentimientos de ansiedad que se generan durante el proceso de elección de carrera y a la consecuente inhabilidad para comprometerse con una determinada elección. Esto último puede deberse a razones tales como una amplia gama de intereses o la preocupación de que los intereses actuales puedan diferir en el tiempo (Brown et al., 2012).

El grado de asociación entre la decisión/indecisión de carrera y la ansiedad decisional ha sido evaluado en un gran cúmulo de investigaciones (e.g. Miller & Rottinghaus, 2014), a partir de las cuales se considera que la ansiedad puede ser un obstáculo importante para el proceso de toma de decisiones de carrera y, por lo tanto, debe ser monitorizada en el curso del asesoramiento para la carrera.

Antecedentes distales y fuentes experienciales de los comportamientos adaptativos de carrera

Los antecedentes distales se refieren a las variables de la persona o inputs personales (e.g. género, cultura, personalidad, capacidad, estado de salud/discapacidad) y las facilidades contextuales de trasfondo (e.g. calidad educativa, recursos socioeconómicos). Estos antecedentes distales proporcionan un contexto de aprendizaje social para adquirir creencias de autoeficacia y expectativas de resultados con respecto a los comportamientos adaptativos de carrera. Así, variables como género, etnia, clase social y orientación sexual, son factores que influyen sobre la autoeficacia y las expectativas de resultados (Lent & Brown, 2013).

Más específicamente, dichas experiencias de aprendizaje transmiten cuatro fuentes de información relevantes para la autoeficacia y las expectativas de resultado: logros anteriores,

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

aprendizaje vicario, persuasión verbal y activación fisiológica. Además, se considera que la autoeficacia afecta las expectativas de resultados (path1), porque a menudo las personas esperan resultados más positivos cuando se consideran capaces (Lent & Brown, 2013). Así, las cuatro experiencias de aprendizaje median, en gran medida, el efecto de los inputs personales y las posibilidades contextuales sobre las variables cognitivas.

Por otro lado, los inputs personales también pueden influir en el establecimiento de metas y el desempeño de acciones en la medida en que transmiten información continua y proximal sobre qué metas se consideran social o culturalmente normativas y qué acciones pueden ser respaldadas o desalentadas por el contexto (Lent & Brown, 2013).

Finalmente, los resultados que siguen al desempeño de comportamientos adaptativos de carrera forman un ciclo de retroalimentación hacia las experiencias de aprendizaje. Es decir, los logros o los fracasos ayudan a estabilizar o revisar la autoeficacia y las expectativas de resultados porque ofrecen retroalimentación constante sobre las propias capacidades y los resultados probables de las propias acciones (Lent & Brown, 2013).

Los intereses y las habilidades en el modelo CSM

Si bien los intereses tienen un papel clave en el modelo de elección de carrera de la SCCT, en el modelo CSM no han sido incluidos debido a que la mayoría de los comportamientos adaptativos de carrera parecen estar impulsados por desafíos del desarrollo de la carrera (e.g. la necesidad de tomar una decisión de carrera), las metas personales (e.g. intenciones de avance profesional) o cuestiones referentes al contexto (e.g. hacer frente a eventos laborales adversos), más que por el interés en la actividad per se.

Ambos modelos, el de elección y el CSM, pueden ser vistos como complementarios y usarse de forma paralela. Por ejemplo, en situaciones que implican una toma de decisión de carrera, el modelo de autogestión se enfocaría en la persona y las variables contextuales que facilitan u obstaculizan la toma de decisión, mientras que los modelos de interés y elección

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

pueden utilizarse para predecir los tipos específicos de actividades que los individuos encontrarán atractivas (Lent & Brown, 2013).

Evidencia empírica del modelo CSM

Hasta el momento se han recopilado solo tres estudios en la literatura que evalúan de manera parcial el modelo CSM. En el primero, Lent, Ezeofor, Morrison, Penn e Ireland (2016) encontraron un buen apoyo para las relaciones hipotetizadas entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y el apoyo social con las metas exploratorias/decisionales, y de la autoeficacia con el nivel de decisión de carrera y de ansiedad decisional. Además, se observó que el rasgo de personalidad responsabilidad se vinculó a las metas exploratorias/decisionales de forma indirecta, a través de la autoeficacia.

En un segundo estudio, Lent, Ireland, Penn, Morris y Sappington (2017) informaron que la autoeficacia y las expectativas de resultado predijeron de manera conjunta las metas exploratorias, mientras que, la autoeficacia predijo el nivel de decisión de carrera.

En esta misma línea, en un tercer estudio, Ireland y Lent (2018) replicaron y extendieron el trabajo anterior al agregar medidas de apoyo social y tres rasgos de personalidad. Sus hallazgos apoyaron las relaciones hipotetizadas por el modelo entre los rasgos de personalidad, el apoyo social y las fuentes de autoeficacia, con la autoeficacia y las expectativas de resultados y, a su vez, con las metas exploratorias y el nivel de decisión.

Con respecto a la evaluación longitudinal de las variables que constituyen el modelo CSM, varios estudios han examinado las relaciones longitudinales entre la autoeficacia, los indicadores de indecisión de carrera (Creed, Patton, & Prideaux, 2006) y la claridad en las metas (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante, & Luyckx, 2015), obteniendo resultados mixtos. Aunque estos hallazgos son relevantes para el modelo CSM, estos estudios se realizaron antes de la introducción formal del modelo, por lo que evaluaron subconjuntos de predictores en relación a las variables de resultado y no a las relaciones específicas propuestas por el modelo

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

CSM (Lent, Morris, Penn, & Ireland, 2018).

Por otra parte, es importante destacar que la mayoría de los estudios realizados hasta el momento han recopilado datos de muestras universitarias, mientras que sólo unos pocos estudios han utilizado muestras de estudiantes del nivel medio (Lent, et al., 2003; Rogers et al., 2008; Rogers & Creed, 2011).

Si bien los trabajos citados anteriormente mejoraron la comprensión de los procesos relativos a la toma de decisión de carrera, en su mayoría, son estudios transversales que permitieron corroborar algunas de las relaciones entre las variables propuestas en un solo punto en el tiempo, pero no han podido probar si el flujo temporal entre los predictores y las variables dependientes es consistente con las hipótesis planteadas desde este modelo.

En función de lo expuesto hasta aquí, resulta necesario recabar evidencia empírica acerca de las relaciones propuestas por este modelo tanto de manera transversal como longitudinal, en muestras conformadas por sujetos que se encuentren próximos al momento de elección de carrera.

Capítulo 5

Evaluación de un Modelo de Autogestión de Carrera Aplicado a la Exploración y Elección de Carrera. Objetivos e Hipótesis del Presente Trabajo.

Como se mencionó en el capítulo anterior, respecto a la evaluación del modelo CSM en su aplicación a la exploración y toma de decisión de carrera, son muy pocos los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento.

Además, dado que el modelo CSM deriva de una de las teorías de carrera más ampliamente reconocida a nivel mundial, y que cuenta con una extensa evidencia empírica de sus postulados, tal como ha sido explicitado a lo largo de los capítulos dos y tres, resulta de suma importancia contrastar sus hipótesis, no solo para ampliar el conocimiento teórico de los procesos de elección y toma de decisión de carrera a nivel internacional sino también para contar con un modelo teórico que permita el desarrollo de intervenciones acordes al contexto del mundo laboral actual.

Como se detalló en el capítulo uno, son escasas las teorías basadas en la evidencia empírica que se han validado en nuestro país, por lo que este estudio dotará a los profesionales de la orientación para la carrera de un modelo teórico, basado en la evidencia empírica, que les permitirá lograr una comprensión más acabada de los fenómenos que caracterizan actualmente al campo de la orientación para la carrera. Por ejemplo, problemáticas tales el cambio de carrera y la deserción universitaria, se han identificado como los problemas más relevantes del sistema universitario actual en el Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de Córdoba (2016). Según este informe, un alto porcentaje de estudiantes dejan sus carreras (62,7%) y se considera que este fenómeno puede deberse, en parte, a una mala elección vocacional (Sanabria, 2002). Estudios realizados en nuestro país estiman que en los últimos cinco años aumentó la cantidad de jóvenes que cambian de carrera y deciden empezar un proceso de reorientación vocacional en el primer año de universidad, más específicamente un 18% en la Universidad de Buenos

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Aires (Dillon, 2015).

En función de lo anterior, se propone un modelo de autoestión de carrera (Figura 8), en el cual se considera que la decisión de involucrarse en conductas exploratorias y de toma de decisiones de carrera es más probable cuando las personas: (1) poseen creencias favorables con respecto a sus habilidades exploratorias y de toma de decisión, (2) esperan resultados positivos como resultado de tales esfuerzos (e.g. explorar opciones de carrera ayudará a una elección satisfactoria), (3) establecen metas claras y específicas para involucrarse en dichos comportamientos, (4) tienen apoyos contextuales adecuados y barreras mínimas, y (5) poseen niveles favorables de ciertos rasgos de personalidad, por ejemplo, alta responsabilidad, (Brown & Hirschi, 2013). Todos estos factores se interrelacionan y determinan conjuntamente la puesta en marcha de comportamientos exploratorios y a la consiguiente toma de decisión de carrera (Lent & Brown, 2013).

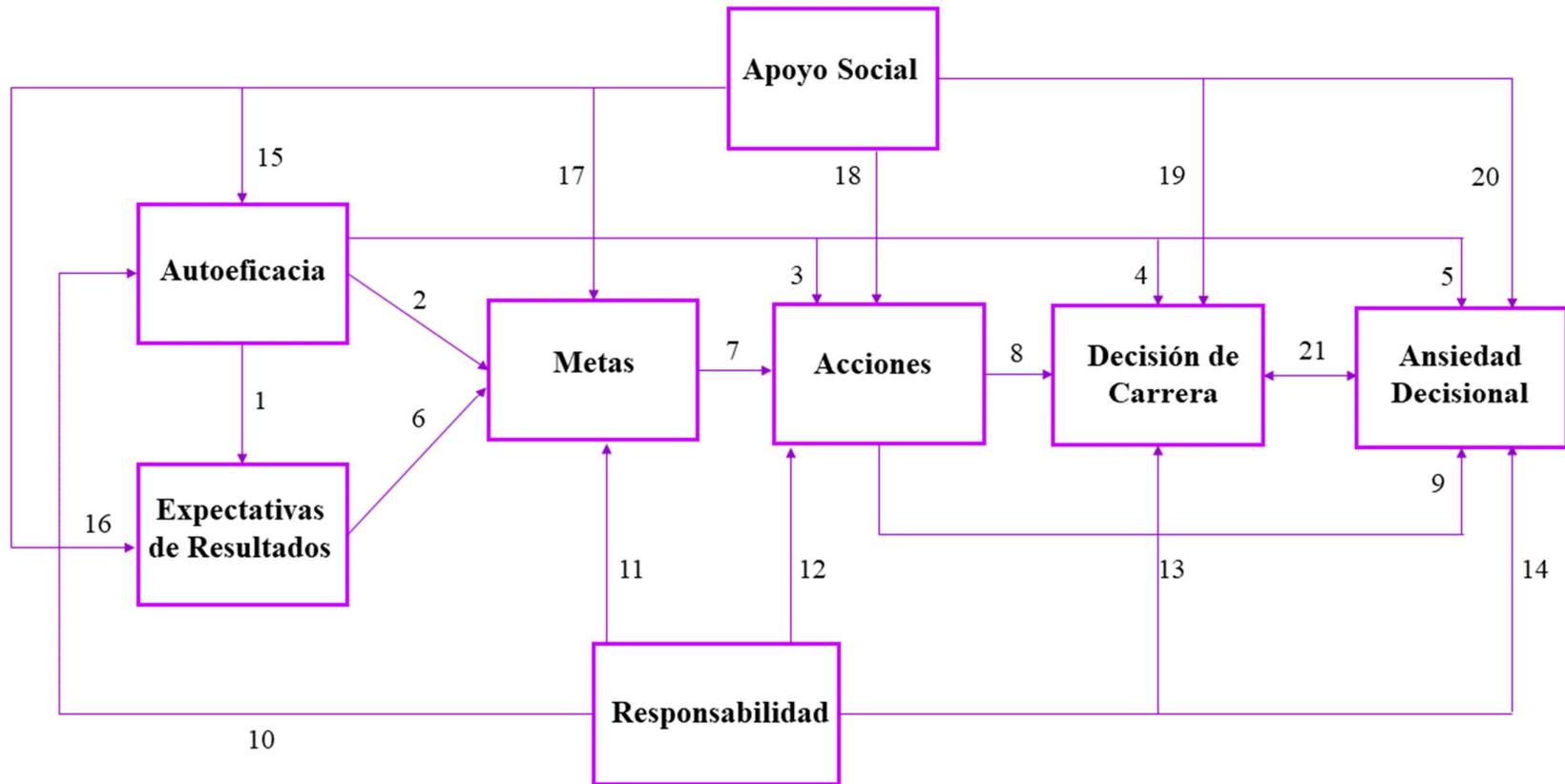


Figura 8. Modelo propuesto de autogestión aplicado al comportamiento de exploración y elección de carrera. Modelo path donde se establecen las relaciones teóricas entre las variables contempladas en este estudio.

En la Figura 8 se representan las relaciones específicas entre las variables que constituyen el modelo de autogestión de carrera que será evaluado en el presente trabajo. Así, se puede observar que la Autoeficacia determina las Expectativas de Resultados (path 1) y contribuye a la explicación de las Metas (path 2) y las Acciones (path 3), tanto de manera directa como de manera indirecta, a través de la vía de las Expectativas de Resultados (path 6). Así, en conjunto, la Autoeficacia y las Expectativas de Resultados, promueven las Metas que implican el involucramiento en comportamientos o acciones (path 7) que influyen el nivel de Decisión de Carrera (path 8) y de Ansiedad Decisional (path 9). Además, la Autoeficacia determina de manera directa y positiva el nivel de Decisión de Carrera (path 4) y de forma directa y negativa el nivel de Ansiedad Decisional (path 5).

Por otro lado, las Metas, de manera indirecta, por la vía de las acciones, también influyen los niveles de Decisión de Carrera y de Ansiedad Decisional. A su vez, las variables de resultado se encuentran relacionadas recíprocamente (path 21).

Por otra parte, el rasgo Responsabilidad permite predecir las conductas de planificación y exploración de carrera, en una relación mediada por las variables cognitivas, tales como la Autoeficacia (path 10) y las Metas (path 11). En el modelo propuesto en el presente trabajo se incluyó la relación entre la Autoeficacia y la Responsabilidad ya que existen numerosos estudios que sustentan esta relación (e.g. Rogers et al., 2008). Asimismo, se espera que aquellos individuos que puntúen alto en Responsabilidad, se comprometan en una mayor cantidad de acciones (path 12), Además, se postula que la Responsabilidad tiene un efecto directo sobre el nivel de Decisión de Carrera (path 13) y la Ansiedad Decisional (path 14).

En relación al Apoyo Social, se considera que tiene un rol importante en el proceso de exploración y toma de decisión de carrera, tanto de forma directa (path 19 y 20) como a través de la vía de la Autoeficacia (path 15), las Expectativas de Resultados (path 16), las Metas (path 17) y las Acciones (path 18).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Por otra parte, los postulados del modelo CSM hacen referencia a un ciclo de retroalimentación según el cual los resultados (nivel de decisión cada vez mayor o un nivel de ansiedad decisional cada vez menor a medida que se avanza por este proceso) influyen sobre la autoeficacia y las expectativas de resultados de manera recíproca. Es decir, un mayor nivel de decisión de carrera actúa como una fuente de creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2013).

Con respecto a la variación de estos constructos a medida que se avanza en el proceso de elección de carrera, se ha constatado que los niveles de decisión de carrera aumentan conforme se aproxima el momento de la toma de decisión de carrera, mientras que los niveles de indecisión y ansiedad decisional disminuyen.

Objetivos

General. Se propone como objetivo general de este trabajo de investigación evaluar la contribución explicativa de un modelo de autogestión de carrera en la población local, tanto de forma transversal como longitudinal.

Específicos. Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Adaptar las siguientes escalas: Escala de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera (CEDSE; Lent et al., 2016), Escala de Expectativas de Resultados e Intenciones de Elección de Carrera (Betz & Vuyten, 1997), Escala de Acciones Exploratorias-Revisada (Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2014), Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales (Nauta & Kokaly, 2001), Cuestionario Demográfico perteneciente al CIP-65 (Hacker, Carr, Abrams, & Brown, 2013) y la subescala Ansiedad de Elección/Compromiso (CCA) del Inventario de Indecisión de Carrera (CIP-65; Hacker et al., 2013).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- 2) Analizar la relación de la Autoeficacia con las Expectativas de Resultados, las Metas, las Acciones, el nivel de Decisión de Carrera y de Ansiedad Decisional.
- 3) Estudiar la asociación entre las Expectativas de Resultados y las Metas.
- 4) Analizar la relación de las Metas con las Acciones.
- 5) Explorar la relación de las Acciones con el nivel de Decisión de Carrera y la Ansiedad Decisional.
- 6) Determinar si el rasgo Responsabilidad se asocia con la Autoeficacia, las Metas, las Acciones y los resultados del modelo.
- 7) Analizar cómo el Apoyo Social se relaciona con la Autoeficacia, las Expectativas de Resultados, las Metas, las Acciones y las variables de resultado.
- 8) Determinar si existe una predicción de las variables cognitivas Autoeficacia T1 y Expectativas de Resultados T1 sobre las variables Autoeficacia T2 y Expectativas de Resultados T2.
- 9) Evaluar el poder predictivo de las variables de resultado del T1 sobre las variables Autoeficacia T2 y Expectativas de Resultados del T2.

Hipótesis

Hipótesis A. La Autoeficacia se relaciona de manera directa y positiva con las Expectativas de Resultados (Hipótesis A1), las Metas (Hipótesis A2), las Acciones (Hipótesis A3) y el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis A4); y de forma directa y negativa con la Ansiedad Decisional (Hipótesis A5).

Hipótesis B. Las Expectativas de Resultados se relacionan de manera directa y positiva con las Metas.

Hipótesis C. Las Metas se relacionan de manera directa y positiva con las Acciones.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Hipótesis D. Las Acciones se relacionan de manera directa y positiva con el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis D1), y de manera directa y negativa con el nivel de Ansiedad Decisional (Hipótesis D2).

Hipótesis E. El rasgo de personalidad Responsabilidad se relaciona de manera directa y positiva con las creencias de Autoeficacia (Hipótesis E1), con las Metas (Hipótesis E2), Acciones (Hipótesis E3), nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis E4) y de forma negativa con la Ansiedad Decisional (Hipótesis E5).

Hipótesis F. El Apoyo Social se relaciona de manera directa y positiva con la Autoeficacia (Hipótesis F1), las Expectativas de Resultados (Hipótesis F2), las Metas (Hipótesis F3), las Acciones (Hipótesis F4), el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis F5) y la Ansiedad Decisional (Hipótesis F6).

Hipótesis G. Las variables Autoeficacia T1 y Expectativas de Resultados T1 predicen la Autoeficacia T2 y las Expectativas de Resultados T2, respectivamente.

Hipótesis H. Las variables de resultado en el T1 (Decisión de Carrera y Ansiedad Decisional) predicen la Autoeficacia T2 y las Expectativas de Resultados en el T2, retroalimentándose mutuamente.

SEGUNDA PARTE
SECCIÓN EMPÍRICA

Capítulo 6

Metodología

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos tomados en consideración para la realización del presente estudio. En primer lugar, se describen las muestras y posteriormente, se presentan los instrumentos utilizados y los análisis psicométricos que se realizaron para adaptarlos a nuestro medio. La adaptación de los instrumentos tiene una gran relevancia en este trabajo, ya que como advierten Lent y Brown (2006) para evaluar las principales hipótesis de la SCCT es necesario poder contar con instrumentos confiables y válidos que midan los constructos propuestos por esta teoría de manera contextualizada y con especificidad. En caso contrario, se torna muy dificultoso poder diferenciar si los resultados obtenidos de una investigación realmente discrepan de los postulados teóricos, o se debe a una falla en la operacionalización de las variables, o bien, a ambas posibilidades. Es por ello, que se optó por describir detalladamente todos los estudios de adaptación realizados. Finalmente, se informa sobre el diseño de investigación, el procedimiento utilizado en este trabajo de investigación y el análisis de datos seleccionado para evaluar las hipótesis propuestas.

Participantes

Para evaluar el modelo propuesto se utilizó una muestra de tipo accidental (Grasso, 1999) puesto que la administración de los instrumentos se realizó sólo en aquellos establecimientos donde se obtuvo el permiso de las autoridades y el consentimiento de los padres de los alumnos. La muestra fue recogida entre el año 2016 y 2017 para poder completar los datos de los tres tiempos planteados en el presente estudio. La muestra estuvo compuesta por 646 adolescentes de ambos sexos, de los cuales 323 fueron de sexo femenino (50.1%) y 322 de sexo masculino (49.9%), de escuelas públicas (22.3%) y privadas (77.7%) de la ciudad de Córdoba. Se incluyeron seis especialidades del polimodal: comunicación (8.0%), ciencias sociales (44.6%), ciencias naturales (22.8%), gestión (18.0%), turismo (4.3%) y lenguas

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

(2.3%). Los participantes eran adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 19 años ($M = 16.55$; $SD = .66$) en el T1, entre 15 y 20 años ($M = 17.12$; $SD = .62$) en el T2, y entre 15 y 20 años ($M = 17.50$; $SD = .77$) en el T3. Los padres de los alumnos poseen empleos tales como dirección de empresas (padre = 22.3%; madre = 8.5%), profesionales (padre = 35.8%; madre = 33.7%), trabajos especializados (padre = 19.3%; madre = 23.5%), empleos informales (padre = 4.3%; madre = 8%). En otros casos, los estudiantes manifestaron que sus padres eran pasivos (padre = 0.5%; madre = 0.8%), desocupados (padre = 0.8%; madre = 10.7%), o estaban fallecidos (padre = 1.7%; madre = 1.2%), mientras que las respuestas “no sabe o no contesta” representaron un 15.3% para los padres y un 13.5% para las madres. Teniendo en cuenta la clasificación dada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), la muestra se considera representativa de las clases socioeconómicas media, media-baja y media-alta (Kumar, 2005).

Para realizar la adaptación de los instrumentos se utilizó una muestra compuesta por estudiantes de los dos últimos años (quinto y sexto año) del nivel medio del Sistema Educativo Argentino. La muestra estuvo constituida por 658 adolescentes, de los cuales 365 (55.5%) fueron de sexo femenino y 292 (44.4%) de sexo masculino, con edades comprendidas entre 15 y 19 años ($M = 16.56$; $SD = .75$) de escuelas públicas (32.8%) y privadas (67.2%) de la ciudad de Córdoba. Se tomaron en consideración cuatro especialidades del polimodal: arte (9.7%), ciencias sociales (25.7%), ciencias naturales (40.3%) y comunicación social (24.3%). Los padres de los alumnos poseen empleos tales como dirección de empresas (padre = 12.9%; madre = 6.4%), profesionales (padre = 33.6%; madre = 36.9%), trabajos especializados (padre = 30.9%; madre = 27.2%), empleos informales (padre = 5%; madre = 5.5%). En otros casos, los estudiantes manifestaron que sus padres eran pasivos (padre = 1.5%; madre = 0.6%), desocupados (padre = 3%; madre = 9.4%), o estaban fallecidos (padre = 0.2%; madre = 0.2%), mientras que las respuestas “no sabe o no contesta” representaron un 12.9% para los padres y

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

un 13.8% para las madres. Teniendo en cuenta la clasificación dada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), la muestra se considera representativa de las clases socioeconómicas media, media-baja y media-alta (Kumar, 2005).

Instrumentos

Se presentan a continuación los instrumentos de evaluación que se utilizaron para recabar la información acerca de las variables contempladas en esta investigación. Para seleccionar los instrumentos se tuvo especial precaución de que los mismos presenten validez y confiabilidad comprobadas en nuestro medio. En el caso de no contar con instrumentos adecuados, se procedió a la adaptación de estos mediante los estudios psicométricos pertinentes propuestos por la normativa psicométrica (Eignor, 2013).

Autoeficacia. Para la evaluación de este constructo se utilizó la Escala Breve de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera (CEDSE-BD; Lent et al., 2016). Esta escala mide el grado de confianza que poseen los estudiantes respecto a ciertas actividades relacionadas con el proceso de elección de carrera. Está conformada por ocho ítems (e.g., Identificar las carreras en las que pueda hacer un mejor uso de mis habilidades), a los que los participantes deben responder indicando su nivel de confianza, entre 1 (*Nada de confianza*) y 5 (*Completa confianza*). La escala presenta propiedades psicométricas de validez y confiabilidad ($\alpha = .96$) adecuadas.

Expectativas de resultados y metas. Estos constructos fueron estimados con la Escala de Expectativas de Resultados y Metas de Elección de Carrera (EERMEC; Betz & Voyten, 1997), cuya primera subescala está conformada por cinco ítems que reflejan resultados positivos, producto del involucramiento en actividades de exploración de carrera (e.g. Si obtengo más información acerca de las diferentes carreras, tomaré una mejor decisión). La segunda subescala permite determinar las metas o intenciones para involucrarse en actividades de exploración de carrera, a través de cinco ítems (e.g. Tengo la intención de dedicar más

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

tiempo a aprender sobre las diferentes carreras de lo que le he dedicado hasta ahora). Todos los ítems se responden puntuando de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). Ambas subescalas reportan propiedades psicométricas adecuadas ($\alpha = .79$ y $.73$, respectivamente).

Acciones. Fueron evaluadas con la Escala Acciones para la Exploración de Carrera (CAS; Lent et al., 2014), la cual mide, a través de 11 ítems, la ocurrencia de comportamientos exploratorios/decisionales de carrera. Las instrucciones de las CAS piden a los participantes que indiquen en qué medida han participado en una variedad de actividades de planificación de carrera en los últimos tres meses (e.g. Pensar sobre las carreras que me interesan). Los participantes deben responder indicando cuánto tiempo han dedicado a cada actividad en una escala de cinco puntos, desde 1 (*Poco o nada*) a 5 (*En gran cantidad*). Los puntajes más altos reflejan una mayor participación en actividades de exploración profesional. Según lo reportado por los autores, la escala presenta propiedades psicométricas de validez y confiabilidad adecuadas.

Respecto a los estudios iniciales de la CAS, en una muestra de 357 estudiantes universitarios, Lent et al. (2014) realizaron un análisis factorial de ejes principales, con rotación oblicua *oblim*, a partir del cual encontraron evidencia para una estructura de dos factores: exploración activa (seis ítems, $\alpha = .84$) y autorreflexión (cinco ítems, $\alpha = .85$). Se consideró que la CAS es preferible a la Encuesta de Exploración de Carreras (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983) para el presente estudio ya que fue diseñada específicamente para su uso con muestras de estudiantes de nivel secundario e incluye una referencia a los comportamientos de exploración de carrera contemporáneos (e.g. uso de Internet).

Apoyo social. Se evaluó mediante la Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales (Nauta & Kokaly, 2001). Para el presente estudio se utilizaron los ocho ítems correspondientes a la subescala Soporte/Guía (e.g. Hay alguien con

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

quien puedo contar para que este ahí si necesito ayuda cuando tomo decisiones académicas o profesionales), la cual fue diseñada para determinar la ayuda, el aliento y los consejos que reciben los individuos cuando se encuentran en el proceso de toma de decisión vocacional. Los participantes deben responder a través de una escala tipo Likert con valores entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). Nauta y Kokaly (2001) reportaron índices de consistencia interna adecuados ($\alpha = .89$ a $.94$).

Responsabilidad. Se estimó mediante el Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C; Barbaranelli et al., 2003), el cual fue construido para medir los cinco factores de personalidad en jóvenes de 9 a 15 años. El BFQ-C está compuesto por 65 ítems, 13 por cada subescala. En el presente estudio se empleó la subescala Responsabilidad, en la cual los examinados responden a una serie de frases que describen formas de comportamiento que son propias de los jóvenes en el ámbito educacional (e.g. Me gusta tener todos mis útiles muy ordenados). Para responder se emplea una escala Lickert con cinco opciones de repuesta, donde 1 estaría indicando que *casi nunca ocurre* lo que describe la frase y 5, que *casi siempre ocurre* lo que describe la frase. El instrumento original posee estudios con resultados satisfactorios de confiabilidad y de validez. La adaptación española de Barrio Gándara, Carrasco Ortiz y Holgado Tello (2006) posee estudios de consistencia interna (α entre $.78$ a $.88$) y estabilidad temporal con un intervalo de una semana (r de $.62$ a $.84$), así como evidencia relacionada con la estructura factorial (AFE y AFC), y validez externa en relación con diversas medidas relacionadas con el comportamiento emocional del niño. La adaptación argentina del BFQ-C (Cupani & Ruarte, 2008) posee propiedades psicométricas e índices de consistencia interna adecuados ($.89$ para el factor Responsabilidad).

Ansiedad decisional. Para evaluar este constructo se empleó la subescala Ansiedad de Elección/Compromiso (CCA) del Inventario de Indecisión de Carrera (CIP-65; Hacker et al., 2013). El CIP-65 está conformado por 65 ítems que permiten valuar cuatro aspectos que

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

influyen el proceso de elección de carrera: (1) neuroticismo/afectividad negativa (NNA), (2) falta de disposición (LR), (3) conflictos interpersonales (IC) y (4) ansiedad de elección/compromiso (CCA). En el presente estudio se utilizó esta última subescala para determinar el nivel de ansiedad decisional a través de sus 10 ítems (e.g. Me preocupa que mis intereses puedan cambiar después de haberme decidido por una carrera). Puntajes altos en la subescala CCA implican que la persona necesita obtener mayor información ocupacional y sobre sí mismo, una incapacidad para comprometerse y un alto nivel de ansiedad por la toma de decisión de carrera. Los participantes deben responder a una escala de tipo Likert que se extiende de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Decisión de carrera. Fue evaluada con el Cuestionario de Decisión de Carrera (CD), perteneciente al CIP-65 (Hacker et al., 2013), el cual permite estimar el nivel de decisión de carrera autopercibida mediante cuatro ítems (e.g. ¿Qué tan decidido/a estás acerca de la carrera que elegiste en este momento?) y una escala de respuesta de tipo Likert que se extiende en un rango de 1 (*Muy indeciso*) a 6 (*Muy decidido*). Se seleccionó esta medida ya que actualmente se recomienda la utilización de escalas breves para estimar este constructo (Jones, 1989; Lent, et al., 2017).

Diseño de investigación

Para determinar las relaciones entre las variables del modelo CSM se utilizó un diseño de tipo transversal, mientras que, para determinar la precedencia temporal entre los predictores y las variables dependientes, se utilizó un diseño de tipo longitudinal (Sampieri, 2014). En este tipo de diseño se recolectan los datos en diferentes periodos de tiempo, lo que posibilita realizar inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias.

Los estudios longitudinales tienen como ventaja principal que brindan información sobre cómo los constructos, sus relaciones y procesos evolucionan con el paso del tiempo. Específicamente, según la clasificación realizada por Sampieri (2014) de los diseños

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

longitudinales, en el presente estudio se utilizó un *diseño longitudinal de panel*, ya que los mismos participantes fueron evaluados en todos los tiempos. La ventaja de utilizar diseños panel es que posibilitan no solo conocer los cambios grupales, sino también los cambios individuales, lo cual permite determinar qué casos específicos introducen el cambio. De esta manera, se considera que es un tipo de diseño que posibilita estudiar poblaciones específicas y resulta posible cuando dichas poblaciones son de carácter estático (Sampieri, 2014).

En comparación con los estudios de corte transversal con medidas repetidas, se observa que en estos últimos los errores estándar son mayores, ya que los participantes no son los mismos en cada medición, por lo que el poder para detectar diferencias estadísticamente significativas en las diferentes estimaciones puede verse disminuido. Por el contrario, en los análisis longitudinales de panel, las observaciones se realizan en los mismos individuos, por lo que es posible determinar los cambios que ocurren *en* los sujetos y hacer inferencias poblacionales que no resultan tan sensibles a la variación entre los sujetos (Yee & Niemeier, 1996).

En cuanto al uso de estudios longitudinales en el ámbito educativo, White y Arzi (2005) afirman que sólo esta clase de diseños pueden mostrar si un cambio temprano en el aprendizaje o en cualquier otro proceso educativo, es permanente o volátil y si conduce o no a un mayor desarrollo.

Procedimiento

La administración de los instrumentos se realizó durante los ciclos lectivos 2016 y 2017. La administración correspondiente al tiempo uno (T1), en la que participaron alumnos de quinto año de escuelas públicas y privadas, se realizó en el mes de noviembre de 2016. En este momento temporal se administraron los instrumentos correspondientes a las variables cognitivas (Autoeficacia, Expectativas de Resultados y Metas), Apoyo Social, Responsabilidad y a las variables de resultado (Decisión de Carrera y Ansiedad Decisional).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

La administración correspondiente al tiempo dos (T2), en la que participaron los mismos alumnos del T1, los cuales en este periodo temporal se encontraban cursando sexto año, se realizó en los meses de mayo y junio de 2017. En esta instancia se administraron medidas de todas las variables salvo las correspondientes al Apoyo Social y al rasgo Responsabilidad, debido a que se consideran variables estables a lo largo del tiempo (e.g. Cobb-Clark & Schurer, 2012; McCrae & Costa Jr., 1994; Palos & Drobot, 2010; Rogers & Creed, 2011) y por lo tanto no resulta necesario realizar repetidas mediciones. En esta etapa se agregó la medida de la variable Acciones, ya que esta variable no puede estimarse en estudios transversales porque existe una precedencia temporal con la variable Metas. Es decir, a partir del establecimiento de determinadas metas, se llevan a cabo determinadas acciones.

Finalmente, la administración correspondiente al tercer tiempo (T3) del estudio, en la que participaron los mismos sujetos del T1 y T2, los cuales en este periodo temporal se encontraban terminando el cursado de sexto año, se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2017. En esta instancia se incluyeron medidas de las variables cognitivas (Autoeficacia, Expectativas de Resultados, Metas), de las Acciones y de las variables de resultado (Decisión de Carrera y Ansiedad Decisional).

Debe tenerse en cuenta que sería deseable, metodológica y teóricamente, evaluar todas las variables en tres o más puntos temporales. En este estudio en particular se decidió evaluar la Ansiedad Decisional y la Decisión de Carrera solo en el tercer intervalo de tiempo para reducir la fatiga de los participantes y, por lo tanto, aumentar la retención de estos en el estudio.

La muestra y el marco temporal se seleccionaron en función de que representan un período de participación particularmente activa de los adolescentes en la exploración y toma de decisiones de carrera (e.g. en Argentina se espera que los estudiantes elijan una carrera u ocupación cuando finalizan la escuela secundaria). Sin embargo, no parece haber una base empírica firmemente establecida para seleccionar los intervalos de evaluación específicos en

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

estudios de toma de decisiones de carrera. Los intervalos de tiempo utilizados se seleccionaron en función de motivos conceptuales y de lo observado en estudios previos que examinaron el cambio temporal en las variables cognitivas incluidas en el modelo y los resultados obtenidos en muestras de participantes que concurren a la escuela secundaria (e.g. Cordeiro et al., 2015; Jaensch, Hirschi, & Freund, 2015; Lent et al., 2018; Rogers & Creed, 2011).

La administración de los test fue colectiva, en un horario regular de clases, con autorización y consentimiento previo de los directivos de las instituciones y los profesores de cada curso, solicitando la colaboración de cada alumno, enfatizando la naturaleza voluntaria de su participación y la confidencialidad de los datos. Se administraron las escalas de manera conjunta, en sesiones de 40 minutos, contabilizando una sesión por cada tiempo del estudio longitudinal.

Se respetaron los lineamientos éticos para la investigación con humanos recomendados por la Asociación Psicológica Americana (APA, 2002), para lo cual se utilizaron formularios de consentimiento informado y se tomaron medidas para garantizar el respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente. Además, se realizó un estricto control para evitar cualquier riesgo emergente y para garantizar el buen uso y manejo de la información. Además, se tomaron las salvaguardas previstas en la Declaración de Helsinki, así como la ley 25.326 de Protección de los Datos Personales.

Análisis de datos

Primera instancia: Preparación y validación de los instrumentos. Para alcanzar el primer objetivo planteado, es decir, adaptar los instrumentos que permitirán medir las variables del modelo propuesto, se implementaron los siguientes procedimientos: (a) análisis de ítems, en el cual se examinaron: los casos perdidos, asimetría y curtosis de los ítems y análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba. Para estimar si el patrón de valores perdidos respondía a una distribución aleatoria se consideró el criterio de Tabachnick y Fidell

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

(2001) en el que se considera que si los valores perdidos no superan el 5% de los casos en cada ítem, estos responden a un patrón aleatorio y por lo tanto pueden imputarse por el modo. Como criterio para evaluar los índices de asimetría y curtosis se consideraron como excelentes valores entre +1.00 y -1.00 y adecuados valores inferiores a +2.00 y -2.00 (George & Mallery, 2011). El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba permite identificar la capacidad del ítem para discriminar (diferenciar) entre los individuos que poseen *más* de un rasgo y los que poseen *menos* de ese rasgo. Se considera que los ítems con correlaciones no significativas o bajas con el puntaje total (inferiores a .30) no discriminan satisfactoriamente. Para estos análisis se utilizó el software SPSS para Windows versión 20.0.

El estudio de estructura interna de las escalas se realizó mediante el análisis factorial exploratorio (AFE). Se considera que es viable realizar el AFE cuando se obtienen valores superiores a .70 en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y valores significativos ($p < .001$) en la prueba de esfericidad de Bartlett. Si estos valores son adecuados, se procede con el análisis paralelo de Horn (Horn, 1995) para determinar el número de factores a extraer, a través del Software FACTOR 10.8 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013). La consistencia interna de las escalas se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Segunda Instancia: Análisis de datos perdidos y análisis descriptivos. Para reemplazar los datos faltantes se utilizó el método de imputación múltiple (MI), para los análisis preliminares, y el método de máxima verosimilitud con información completa (FIML) para tratar los valores perdidos en el estudio longitudinal, dada la evidencia de que este método arroja estimaciones de error estándar relativamente no sesgadas, incluso con cantidades sustanciales de datos longitudinales faltantes (Newman, 2003). En particular, el método FIML permite utilizar los valores observados para recuperar la información faltante debido a los datos perdidos. Así, mediante este método, se estima el logaritmo de verosimilitud para cada individuo basado en las variables presentes en el modelo. Al utilizar solo la información

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

conocida a partir de los datos observados, la estimación FMIL puede inferir como sería el modelo sin necesidad de conocer cuál podría ser el valor perdido. De esta manera, el método FIML permite la estimación de parámetros menos sesgados y errores estándar más exactos, en comparación al método de IM (Enders, 2010).

Para evaluar la presencia de casos atípicos univariados, se utilizó el cálculo de puntuaciones estándar para cada una de las variables. Se consideraron atípicos aquellos casos con puntuaciones z superiores a 3.29 (prueba de dos colas, $p < .001$) y que aparecieron identificados como tales en los gráficos de cajas (Boxplots). En relación a los casos atípicos multivariados, se estimaron con la prueba de distancia de Mahalanobis con $p < .001$ (Tabachnick & Fidell, 2001).

Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra se realizaron análisis de asimetría y curtosis en cada variable, para cada uno de los tiempos. Los índices de asimetría y curtosis se consideraron como excelentes cuando presentaron valores entre +1.00 y -1.00 y adecuados, cuando los valores oscilaron entre +2.00 y -2.00 (George & Mallery, 2011).

Tercera instancia: Análisis preliminares. Para responder a los objetivos específicos que postulan examinar las relaciones entre las variables del modelo CSM (objetivo 2 a objetivo 7), se realizaron una serie de análisis preliminares que permitieran determinar posibles diferencias en dichas relaciones en función de variables tales como el sexo y el tipo de institución al que concurren los participantes. Así, se realizó en un primer momento un análisis multivariado 2 (sexo) x 2 (tipo de institución) de la varianza (MANOVA) para explorar si existían diferencias en las variables según el género y el tipo de institución. Para estimar estas diferencias se llevó a cabo un análisis de varianza univariado (ANOVA) y se estimó el tamaño del efecto mediante el eta cuadrado parcial (η^2). Como criterio para su interpretación se partió de las indicaciones de Cohen (1988), según las cuales los tamaños del efecto $\eta^2 = 1\%$, 10% y 25% son considerados pequeños, medianos y grandes, respectivamente.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Además, se efectuó un análisis para estimar las correlaciones bivariadas (r de Pearson) con el objetivo de verificar la fuerza de las relaciones entre las variables incluidas en el modelo, en los tres tiempos evaluados. Como criterio para evaluar el tamaño del efecto de las correlaciones se consideraron las reglas de Cohen (1988) que establecen que el tamaño del efecto de .10 es pequeño, de .30 es mediano y de .50 es grande.

Cuarta instancia: Path análisis. Para alcanzar plenamente los objetivos que buscan determinar la influencia de las variables del modelo (objetivo 2 a objetivo 7), se aplicó una técnica de análisis de datos multivariado, el path análisis, mediante el software estadístico Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 2015).

Cabe destacar que el path análisis es la técnica más apropiada para el examen de modelos teóricos, ya que permite una interpretación adecuada en aquellos casos donde se puede suponer que las variables observadas, relacionadas entre sí pueden, estar determinadas por otras variables últimas o exógenas. Es decir, estos análisis son apropiados en los diseños no experimentales donde las relaciones hipotéticas propuestas entre las variables presentan fuerte apoyo teórico y empírico. Es conveniente especificar que este tipo de modelos, si bien suelen denominarse causales y exploran los efectos de una variable sobre otras, solo son útiles para corroborar la viabilidad del modelo, sin que por ello se descarten otros posibles modelos igualmente viables. Así, Cook y Campbell (1979) consideran que esta técnica es adecuada cuando el conocimiento teórico, empírico y común de un problema, proporciona un mapeo de las probables relaciones causales entre las variables.

En este análisis, la variable que es explicada parcialmente por otras, se denomina variable dependiente o endógena, y las que originan o causan a la anterior, son las variables independientes, exógenas, explicativas, o también denominadas predictores.

Con respecto a los criterios para la interpretación de este análisis, Hu y Bentler (1999) proponen un método de dos índices para evaluar el ajuste de los datos del modelo, sugiriendo

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

que un ajuste adecuado se observa cuando se obtiene un SRMR $<.08$ junto con valores de CFI $>.95$ y valores de RMSEA $<.06$. Otros autores (e.g. Hoyle & Panter, 1995) han planteado criterios de ajuste ligeramente más flexibles (valores de CFI $\geq .90$, valores de RMSEA $\leq .08$).

Asimismo, se considera que el análisis path es una técnica similar a la regresión, pero con poder explicativo, que estudia los efectos directos e indirectos en el conjunto de las variables observables, asumiendo la existencia de relaciones lineales entre ellas, la correlación de los errores de regresión y la ausencia de errores de medición de las variables. Además, considera que las variables independientes afectan a la dependiente en forma aditiva, es decir sus efectos se suman.

Para determinar los efectos se utilizó el método de remuestreo bootstrap (e.g. Efron & Tibshirani, 1993), ya que permite examinar los intervalos de confianza (IC) y la significación de los efectos directos, indirectos y totales. Este método permite aproximar la distribución de muestreo de un estadístico y de sus propiedades mediante un procedimiento de crear un gran número de muestras con reposición de los datos observados. Distintas investigaciones de simulación de datos (e.g. MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004) han demostrado que este procedimiento implica un control más riguroso del Error Tipo I, por lo que es recomendable utilizar este método en lugar de la prueba de Sobel, ya que este último exige que los errores estándar del producto de los coeficientes (betas, path, etc.) tengan una distribución próxima a la normal (Preacher & Hayes, 2008). Para aplicar este método se utilizó el enfoque bootstrap con una estimación de los intervalos de confianza corregidos al 95% (BC, bias corrected), y se generaron 5.000 muestras elegidas al azar desde los datos, mediante el programa Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 2015).

Quinta instancia: Evaluación longitudinal. En esta etapa se llevó a cabo un análisis de paths autorregresivos para examinar la precedencia temporal entre los predictores y las variables dependientes dentro de un diseño longitudinal. Esta metodología se centra en el grado

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

en que cada predictor (e.g. Autoeficacia T1) explica la varianza única en una variable dependiente dada en un momento posterior (e.g. Autoeficacia T2), más allá del cambio o estabilidad en la variable dependiente (objetivo 8). Dichos diseños generalmente producen tamaños de efectos predictivos más modestos que los diseños de corte transversal, ya que hay menos variaciones únicas que explicar después de tomar en cuenta la autoregresión, particularmente cuando una variable dependiente es relativamente estable a través del tiempo. Además, este análisis permitirá alcanzar el objetivo 9, es decir evaluar el poder predictivo de las variables de resultado del T1 sobre las variables Autoeficacia T2 y Expectativas de Resultados del T2.

Capítulo 7

Resultados

Primera instancia: Preparación y validación de los instrumentos

Para alcanzar el primer objetivo del presente trabajo se procedió a la realización de tres pasos que permitieron la adaptación de los instrumentos. En primer lugar, se aplicó el método de traducción directa, a partir del cual las escalas fueron traducidas del inglés al español por tres especialistas que dominaban el idioma inglés. Luego, estas versiones fueron comparadas y se realizaron los ajustes idiomáticos pertinentes procurando mantener cierta equivalencia conceptual, semántica y funcional, más que una mera traducción literal (Mimura & Griffiths, 2008).

En segundo lugar, los ítems fueron evaluados por un grupo de adolescentes a través de entrevistas cognitivas a fin de identificar ítems potencialmente problemáticos. Este método cualitativo se usa para evaluar la claridad, comprensión, pertinencia e importancia cultural de cada ítem a través de entrevistas, individuales o grupales, lo cual permite analizar los procesos mentales de los adolescentes al responder las preguntas del cuestionario y detectar las dificultades en la redacción de los ítems o el formato del cuestionario (Conrad, 2003). Las entrevistas se realizaron mediante la técnica de pensar en voz alta, en la cual los entrevistados verbalizan sus pensamientos mientras completa el cuestionario. En este estudio participaron cuatro estudiantes de 17 y 18 años, procedentes de dos colegios (uno estatal y otro privado). La entrevista se realizó de manera grupal, fuera del horario escolar. Durante la entrevista, se le entregó a cada entrevistado un cuestionario modificado para que escribieran debajo de cada reactivo qué es lo que comprendían y cómo podrían describir con sus propias palabras el comportamiento señalado por el ítem. El registro de la entrevista se llevó a cabo a través de la toma de notas. Para el análisis de la información se identificaron aquellos términos que necesitaron ayuda del entrevistador para su comprensión. Una vez explicado el significado del

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

término, se les requirió a los estudiantes que propusieran términos alternativos que les resultaran más familiares. En función de estos criterios se realizaron las modificaciones pertinentes y se conformaron las nuevas versiones de las escalas.

En tercer lugar, se realizaron los análisis psicométricos de las escalas. A continuación, se presentan los resultados para cada escala:

Escala Breve de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera (CEDSE-BD; Lent et al., 2016). Los estudios de adaptación de esta escala indicaron que, (a) los casos perdidos variaron entre 0% (ítem 2) y 1.6% (ítem 3). Respecto a la asimetría y curtosis se observó que los ocho ítems presentaron valores entre +1.00 y -1.00, considerados por la literatura como excelentes. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .31 (ítem 4) y .54 (ítem 8), lo cual indica una buena capacidad de discriminación de los ítems; (b) la KMO obtenida (0.857) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 1102.5 ($df = 28$; $p < .000$) advirtieron la viabilidad de realizar el AFE. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor que explicó un 43% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .39 y .66; (c) el índice de confiabilidad es adecuado (.82). En la Tabla 2 se pueden observar los pesos factoriales de los ítems que componen la CEDSE-BD.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 2

Pesos factoriales de los ítems de la CEDSE-BD

Ítem	Factor 1
1. Darme cuenta qué carrera será una buena elección de acuerdo con mi tipo de personalidad	0.62
2. Identificar las carreras en las que pueda hacer un mejor uso de mis habilidades	0.65
3. Elegir la mejor opción para mí de la lista de mis carreras ideales	0.64
4. Aprender más a cerca de carreras que podrían gustarme	0.39
5. Comparar si mis habilidades, valores e intereses coinciden con ocupaciones relevantes	0.60
6. Tomar una decisión fundamentada sobre qué carrera seguir	0.63
7. Aprender más acerca de los trabajos que podrían ofrecerme cosas que son importantes para mí	0.53
8. Identificar las carreras que coincidan mejor con mis intereses	0.66

Escala de Expectativas de Resultados y Metas de Elección de Carrera (EERMEC; Betz & Voyten, 1997). Los estudios de adaptación de la subescala expectativas de resultados indicaron que (a) los casos perdidos variaron entre 0.1 % (ítem 1) a 7.3% (ítem 5). En los ítems que no se superó el 5% de casos perdidos, se procedió a imputar los datos faltantes mediante el modo. En el ítem 5 los casos perdidos superaron el 5% debido a un error en la impresión de los cuestionarios, en los cuales este ítem quedaba solo en una hoja y los participantes no pudieron visualizarlo correctamente y omitieron su respuesta. Debido a ello, se considera que la pérdida de datos es al azar, por lo cual también se decidió imputarlos por el modo. Los índices de asimetría y curtosis de los ítems variaron entre 0.05 y -1.43 para asimetría y entre 0.36 y 2.16 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .14 (ítem 3) y .44 (ítem 4); (b) la KMO obtenida (0.683) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 304.2 ($df = 10$; $p < .000$) advirtieron la viabilidad de realizar el AFE. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor que explicó un 43% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .23 y .66 y (c) un

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

índice de confiabilidad de .71. En la Tabla 3 pueden observarse los pesos factoriales de los ítems que componen la subescala.

Tabla 3

Pesos factoriales de la subescala Expectativas de Resultados

Ítem	Factor 1
1. Si obtengo más información acerca de las diferentes carreras, tomaré una mejor decisión	0.48
2. Si conozco mis intereses y habilidades, voy a ser capaz de elegir bien una carrera	0.51
3. Si realizo una buena elección de carrera, es decir, de acuerdo con mis intereses y habilidades, mis padres estarán contentos	0.63
4. Si conozco qué voy a aprender en cada carrera, podré tomar una mejor decisión	0.67
5. Si dedico el tiempo suficiente a recopilar información acerca de las diferentes carreras, podré aprender lo necesario para tomar una buena decisión	0.44

Los resultados de adaptación de la subescala metas indicaron que (a) los casos perdidos variaron entre 0.4 % (ítem 1) a 0.6% (ítem 5). Debido a que no se superó el 5% de casos perdidos, se procedió a imputar los datos faltantes mediante el modo. Los índices de asimetría y curtosis de los ítems variaron entre -0.50 y -1.20 para asimetría y entre 0.14 y 1.53 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .30 (ítem 5) y .44 (ítem 4); (b) la KMO obtenida (0.702) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 361.6 ($df = 10; p < .000$) advirtieron la viabilidad de realizar el AFE. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor que explicó un 44% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .44 y .66; (c) el índice de confiabilidad fue de .70. En la Tabla 4 se detallan los pesos factoriales de la subescala metas.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 4

Pesos factoriales de la subescala Metas

Item	Factor 1
1. Tengo la intención de dedicar más tiempo a aprender sobre las diferentes carreras de lo que he dedicado hasta ahora	0.47
2. Tengo la intención de hablar con mucha gente acerca de las diferentes carreras	0.47
3. Tengo la intención de aprender más acerca de mis habilidades e intereses	0.57
4. Tengo la intención de obtener toda la información necesaria para la elección de mi carrera	0.60
5. Tengo la intención de conversar con mis profesores sobre las diferentes opciones de carreras y oportunidades laborales	0.41

Escala Acciones para la Exploración de Carrera (CAS; Lent et al., 2014). Los estudios de adaptación de esta escala indicaron que (a) los casos perdidos variaron entre 0.3 % (ítem 1) y 1.8% (ítem 9). Los índices de asimetría y curtosis variaron entre 0.08 y 1.73 para asimetría y entre -0.11 y 1.80 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .38 (ítem 5) y .63 (ítem 2); (b) la KMO obtenida (0.852) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 2332.5 ($df= 55; p <.000$) permitieron proseguir con el análisis factorial. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor que explicó un 44% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .45 y .73 (c) el índice de confiabilidad fue adecuado (.87). En la Tabla 5 se observan los pesos factoriales de los ítems de la CAS.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 5

Pesos factoriales de los ítems de la CAS

Ítem	Factor 1
1. Pensar sobre las carreras que me interesan	0.59
2. Leer sobre las carreras que me interesan	0.73
3. Buscar en internet carreras que me atraigan	0.67
4. Buscar personas para conversar o entrevistar sobre carreras que me atraen	0.64
5. Discutir posibles opciones de carreras con un pariente, amigo o compañero	0.45
6. Reunirme con el psicopedagogo de mi colegio para explorar aquellas carreras que podrían encajar conmigo	0.53
7. Registrar por escrito mis planes y pensamientos sobre las diferentes carreras	0.59
8. Pensar sobre cómo mis intereses encajarían en distintas carreras	0.63
9. Pensar sobre cómo mis habilidades encajarían en distintas carreras	0.69
10. Pensar en cómo los valores de una profesión (es decir, las cosas que más me atraen) podrían alcanzarse a través de distintas carreras	0.63
11. Comparar los pros y contras de las diferentes carreras	0.60

Subescala Soporte/guía de la Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales (Nauta & Kokaly, 2001). Los estudios de adaptación de esta subescala indicaron que (a) los casos perdidos variaron entre 0.6 % (ítem 1) y 2.2% (ítem 7). Los índices de asimetría y curtosis variaron entre -0.59 y 1.67 para asimetría y entre 0.33 y 1.78 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .32 (ítem 8) y .59 (ítem 3); (b) la KMO obtenida (0.863) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 1869.5 ($df = 28; p < .000$) posibilitaron proseguir con el AFE. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor, que explicó un 55% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .46 y .83; (c) el índice de confiabilidad fue de .90. En la Tabla 6 pueden observarse los pesos factoriales de los ítems.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 6

Pesos factoriales de los ítems de la Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales

Item	Factor 1
1. Hay alguien con quien puedo contar para que este ahí si necesito ayuda cuando tomo decisiones académicas o profesionales	0.78
2. Hay alguien que me ayuda a analizar los pros y los contras de las diferentes carreras entre las que puedo optar	0.73
3. Hay alguien que me ayuda a considerar mis opciones académicas y profesionales	0.78
4. No hay nadie que me muestre cómo debo hacer para alcanzar mis objetivos en cuanto mi educación o la elección de una carrera	-0.58
5. Hay alguien que me apoya en las decisiones académicas y profesionales que realizo	0.74
6. Hay alguien que me acompaña cuando tomo decisiones profesionales o académicas importantes	0.83
7. No hay nadie que me apoye cuando tomo decisiones académicas y profesionales	-0.66
8. Hay alguien que me dice o me enseña diferentes estrategias para ser exitoso/a en la vida	0.46

Subescala Ansiedad de Elección/Compromiso (CCA) del Inventario de Indecisión de Carrera (CIP-65; Hacker et al., 2013). Los estudios de adaptación de esta escala indicaron que (a) los casos perdidos variaron entre 0.3 % (ítem 10) y 2.2% (ítem 7). Los índices de asimetría y curtosis variaron entre 0.04 y 0.35 para asimetría y entre -0.88 y -1.33 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total de la prueba varió significativamente entre .40 (ítem 3) y .62 (ítem 10); (b) la KMO (0.877) y la prueba de esfericidad de Bartlett, con valores de 2233.8 ($df = 45$; $p < .000$), advirtieron la viabilidad de realizar el análisis factorial. El análisis paralelo de Horn sugirió la extracción de un factor que explicó un 48% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .46 y .73; (c) el índice de confiabilidad fue de .88. En la Tabla 8 pueden observarse los pesos factoriales de los ítems de esta escala.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 7

Pesos factoriales de los ítems de la CCA

Ítem	Factor 1
1. Me siento incómodo comprometiéndome con una carrera específica	0.54
2. Mis intereses cambian tanto que no puedo concentrarme en una carrera en particular	0.71
3. Me gusta mantenerme abierto a diversas opciones de carreras en lugar de comprometerme con una carrera en particular	0.46
4. Estoy familiarizado/a con las opciones de carreras, pero no estoy listo/a para comprometerme con una profesión en particular	0.63
5. Me preocupa que mis intereses puedan cambiar después de haberme decidido por una carrera	0.66
6. No estoy seguro/a de que pueda comprometerme en la elección de una carrera específica porque no sé qué otras opciones podrían estar disponibles	0.68
7. Me preocupa que mis objetivos puedan cambiar después de haberme decidido por una carrera	0.63
8. Frecuentemente me siento desanimado/a por tener que decidirme por una carrera	0.72
9. A veces me siento sin rumbo o perdido/a	0.68
10. Frecuentemente me siento nervioso/a cuando pienso que tengo que elegir una carrera	0.73

Cuestionario de Decisión de Carrera (CD), perteneciente al CIP-65 (Hacker et al., 2013). Con respecto al proceso de traducción de los ítems, en el ítem 1 (How decided about your academic major are you at this time?), aparecía el término *major*, el cual hace referencia a una especialidad que eligen los estudiantes cuando finalizan el nivel pre-universitario en EEUU. Debido a que no existe un equivalente en nuestro sistema educactivo, este término fue reemplazado por la palabra *orientación* (¿Qué tan decidido/a estás acerca de la orientación que elegiste en el colegio?), ya que los alumnos del nivel medio, al finalizar el tercer año del ciclo básico, eligen una orientación (e.g. ciencias naturales, comunicación, arte) del ciclo polimodal (correspondiente a los tres últimos años del nivel medio).

Los estudios de adaptación de esta escala indicaron que (a) los casos perdidos no superaron el 5%. Los índices de asimetría y curtosis variaron entre -0.28 y -0.95 para asimetría y entre -0.36 y -1.18 para curtosis. El análisis de correlación de cada ítem con el puntaje total

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

de la prueba varió significativamente entre .26 (ítem 1) y .61 (ítem 4); (b) la KMO (0.702) y la prueba de esfericidad de Bartlett, con valores de 617.6 ($df = 6$; $p < .000$), permiten realizar el AFE. El análisis paralelo de Horn sugiere la extracción de un factor que explicó un 55% de la varianza, con pesos factoriales que variaron entre .29 y .82. El índice de confiabilidad fue de .80. En la Tabla 7 se pueden observar los pesos factoriales de los ítems.

Tabla 8

Pesos factoriales de los ítems del CD

Ítem	Factor 1
1. ¿Qué tan decidido estas acerca de la orientación que elegiste en el colegio?	0.29
2. ¿Qué tan decidido estas acerca de la carrera que elegiste en este momento?	0.69
3. ¿Qué tan decidido estas acerca de haber reducido tus opciones de carreras a un campo de trabajo general en el que pretendes introducirte, por ejemplo, la ingeniería, la literatura o las ciencias sociales?	0.69
4. ¿Qué tan decidido estas acerca de haber elegido una ocupación/carrera específica, por ejemplo, ingeniero informático, escritor, o licenciado en psicología?	0.82

Segunda instancia: Análisis de datos perdidos y análisis descriptivos.

Análisis de valores perdidos. Se observó que los datos perdidos se habían producido completamente al azar (Prueba MCAR de Little: $\chi^2 = 976.679$, $df = 926$, $p = .12$), por lo que en este caso se utilizó el método de máxima información máxima verosimilitud (FIML) para ajustar los datos faltantes, por lo que la muestra final quedó conformada por 646 casos.

Análisis de normalidad. Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra utilizada, se realizaron análisis de asimetría y curtosis en cada variable, para cada uno de los tiempos. Los índices de asimetría y curtosis se extendieron entre 0.12 y -0.72, y entre 0.04 y 2.27, respectivamente (Tabla 2). La variable Autoeficacia T1 presentó un valor de curtosis levemente por encima de lo considerado como adecuado, mientras que todos los valores obtenidos en las restantes variables pueden considerarse entre excelentes y aceptables para los

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

análisis paramétricos propuestos (George & Mallery, 2003). En función de estos resultados, se puede afirmar que la muestra no presenta valores perdidos, evidencia una distribución normal de las variables e índices de confiabilidad adecuados (ver Tabla 9 y 13).

Casos atípicos. Los casos atípicos univariados se identificaron mediante el cálculo de puntuaciones estándar para cada una de las variables. En función de este análisis se observaron 18 casos atípicos univariados. Previo a su descarte, se realizó la prueba de distancia de Mahalanobis con $p < .001$, con la finalidad de detectar casos atípicos multivariados (Tabachnick & Fidell, 2001). Para determinar la eliminación de los casos, se estableció que los mismos debían cumplir con al menos dos de tres criterios. El primer criterio fue ser atípico univariado, el segundo, ser atípico multivariado y el tercero tener un patrón de respuesta disfuncional, por ejemplo, aquiescencia, o utilizar de manera regular solo una o dos opciones de respuesta a lo largo de todo el instrumento. Si bien 12 casos cumplieron dos de los tres criterios, al eliminar los mismos no se observaron diferencias significativas en los supuestos de normalidad del modelo, por lo que se decidió conservarlos.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de las variables del CSM en el T1, T2 y T3

Variables	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Autoeficacia T1	11	59	29.66	4.76	0.12	2.27
Expectativas de Resultados T1	7	25	20.05	2.91	-0.55	0.58
Metas Exploratorias T1	5	25	18.89	3.01	-0.64	1.18
Ansiedad Decisional T1	10	50	29.25	8.30	-0.32	-0.35
Decisión de Carrera T1	4	24	16.46	4.20	-0.37	-0.31
Apoyo Social T1	8	36	26.84	4.10	-0.68	0.94
Responsabilidad T1	16	63	40.88	7.66	-0.16	0.04
Autoeficacia T2	11	40	29.37	4.75	-0.22	0.36
Exp. de Resultados T2	5	25	20.20	2.89	-0.72	1.62
Metas Exploratorias T2	7	25	18.87	2.87	-0.36	0.78
Acciones Exploratorias	13	52	33.64	6.92	-0.13	-0.07
Ansiedad Decisional T2	10	49	28.57	8.11	-0.24	-0.25
Decisión de Carrera T2	4	24	16.73	4.08	-0.47	-0.04
Autoeficacia T3	10	40	30.40	4.57	-0.51	1.41
Exp. de Resultados T3	5	25	19.89	2.98	-0.67	1.30
Metas Exploratorias T3	5	25	17.94	3.10	-0.40	1.19
Ansiedad Decisional T3	10	50	26.90	7.84	0.06	0.12
Decisión de Carrera T3	4	24	17.82	3.96	-0.95	1.46

Nota. *M* = Media; *DE* = Desvío estándar.

Tercera instancia: Análisis preliminares

Para responder a los objetivos específicos que postulan examinar las relaciones entre las variables del modelo CSM (objetivo 2 a objetivo 7), se realizaron una serie de análisis preliminares que permitieran determinar posibles diferencias en dichas relaciones en función de variables tales como el sexo y el tipo de institución al que concurren los participantes.

Análisis multivariado de la varianza 2 x 2. Se llevó a cabo un MANOVA 2 (sexo) x 2 (tipo de institución) para explorar si existían diferencias en las variables según el género y el tipo de institución.

Tiempo 1. Como puede observarse en la Tabla 10, los resultados revelaron en el T1 un efecto significativo para la interacción entre sexo y tipo de institución, λ Wilks .225; $F(7,635)$

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

= 311.59, $p \leq .005$. Mediante el análisis de varianza univariado (ANOVA) se observó que los estudiantes de sexo femenino pertenecientes a colegios públicos presentaron valores superiores a los estudiantes masculinos de este tipo de colegio en la variable Metas, $F(1,641) = 587.18$, $p \leq .005$, y con respecto a los estudiantes masculinos de instituciones privadas, en el factor Responsabilidad T1, $F(1,641) = 423.94$, $p \leq .005$.

Por otro lado, los estudiantes de sexo masculino de instituciones públicas presentaron valores más elevados en las variables Autoeficacia, $F(1,641) = 601.04$, $p \leq .005$, Expectativas de Resultados, $F(1,641) = 674.93$, $p \leq .005$, y Apoyo Social T1, $F(1,641) = 679.92$, $p \leq .005$, que los estudiantes de sexo femenino de colegios privados, y con respecto a los estudiantes de sexo masculino de instituciones privadas en la variable Ansiedad Decisional, $F(1,641) = 179.85$, $p \leq .005$.

Además, los estudiantes masculinos pertenecientes a instituciones privadas evidenciaron valores superiores en la variable Decisión de Carrera, $F(1,641) = 198.81$, $p \leq .005$, con respecto a estudiantes del mismo sexo de instituciones públicas.

El tamaño del efecto fue grande para las variables Autoeficacia ($\eta^2 = .48$), Expectativas de Resultados ($\eta^2 = .51$), Metas ($\eta^2 = .47$), Apoyo Social T1 ($\eta^2 = .51$) y Responsabilidad T1 ($\eta^2 = .39$), mientras que se observó un tamaño del efecto pequeño para Ansiedad Decisional ($\eta^2 = .21$) y Decisión de Carrera ($\eta^2 = .23$).

Tabla 10

Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T1

Variables	Femenino				Masculino				F (1,641)	η^2
	Público (N = 73)		Privado (N = 250)		Público (N = 71)		Privado (N = 251)			
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Autoeficacia	30.40	5.47	28.85	4.23	30.92	4.16	29.90	5.02	601.04*	.48
Expectativas de Resultado	20.43	3.08	19.67	2.83	20.48	2.88	20.15	3.02	674.93*	.51
Metas Exploratorias	19.24	2.76	18.87	2.80	18.66	3.68	18.88	3.11	587.18*	.47
Ansiedad Decisional	30.02	7.96	29.76	8.26	30.17	8.48	28.31	8.46	198.81*	.23
Decisión de Carrera	15.85	3.78	16.61	4.26	15.29	4.31	16.81	4.18	179.85*	.21
Apoyo Social T1	26.46	5.11	26.57	3.85	27.71	3.65	26.78	4.11	679.92*	.51
Responsabilidad T1	41.88	7.24	41.20	7.90	40.67	7.57	40.38	7.69	423.94*	.39

Nota: * $p \leq .001$. M = Media; DE = Desvío estándar.

Tiempo 2. Los resultados evidenciaron un efecto significativo para la intersección sexo x tipo de institución, λ Wilks .198; $F(8,634) = 321.52, p \leq .005$, los cuales pueden observarse en la Tabla 11.

Mediante el ANOVA se observó que los estudiantes de sexo femenino pertenecientes a colegios públicos presentaron valores superiores a los estudiantes de sexo masculino de este tipo de colegio en la variable Autoeficacia, $F(1,641) = 522.67, p \leq .005$. Con respecto a los estudiantes de sexo femenino de instituciones públicas, se observó que obtuvieron valores más elevados en las variables Expectativas de Resultados, $F(1,641) = 747.06, p \leq .005$, Metas, $F(1,641) = 654.59, p \leq .005$, y Acciones, $F(1,641) = 352.34, p \leq .005$, con respecto a los estudiantes masculinos de instituciones privadas, mientras que en la variable Decisión de Carrera, $F(1,641) = 230.66, p \leq .005$, presentaron valores más elevados que los estudiantes masculinos de escuelas públicas.

Por otro lado, los estudiantes de sexo femenino de instituciones privadas presentaron valores más elevados en las variables Ansiedad Decisional, $F(1,641) = 186.90, p \leq .005$, con respecto a los estudiantes masculinos de escuelas privadas, y en la variable Apoyo Social T1, $F(1,641) = 674.46, p \leq .005$, con respecto a los estudiantes de sexo femenino de colegios privados.

El tamaño del efecto fue grande para las variables Autoeficacia ($\eta^2 = .44$), Expectativas de Resultados ($\eta^2 = .53$), Metas ($\eta^2 = .50$) y Apoyo Social T1 ($\eta^2 = .51$), mientras que se observó un tamaño del efecto mediano para las variables Acciones ($\eta^2 = .35$) y Decisión de Carrera ($\eta^2 = .26$), y pequeño para Ansiedad Decisional ($\eta^2 = .22$).

Tabla 11

Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T2

Variables	Femenino				Masculino				F (1,641)	η^2
	Público (N = 73)		Privado (N = 250)		Público (N = 71)		Privado (N = 251)			
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Autoeficacia	29.49	4.54	28.84	4.97	30.53	3.94	29.77	4.67	522.67*	.44
Expectativas de Resultado	20.99	2.26	20.02	2.92	20.20	2.95	20.27	2.99	747.06*	.53
Metas Exploratorias	19.45	2.37	19.09	2.89	18.97	2.64	18.43	3.00	654.59*	.50
Acciones Exploratorias	34.26	7.03	34.06	7.03	33.68	6.48	33.44	6.94	352.34*	.35
Ansiedad Decisional	27.88	7.31	29.93	8.58	28.25	7.36	27.52	7.96	186.90*	.22
Decisión de Carrera	16.99	3.62	16.78	4.46	16.19	3.89	16.79	3.73	230.66*	.26
Apoyo Social T1	26.46	5.11	26.57	3.85	27.71	3.65	26.78	4.12	679.92*	.51
Responsabilidad T1	41.88	7.24	41.20	7.90	40.67	7.57	40.38	7.69	423.94*	.39

Nota: * $p \leq .001$. M = Media; DE = Desvío estándar

Tiempo 3. Los resultados mostraron un efecto significativo para la intersección sexo x tipo de institución, λ Wilks .183; $F(8.634) = 353.15$, $p \leq .005$, como se observa en la Tabla 12.

Mediante el ANOVA se observó que los estudiantes de sexo femenino pertenecientes a colegios privados presentaron valores superiores a los estudiantes de sexo masculino de colegios públicos en las variables Acciones, $F(1.641) = 295.91$, $p \leq .005$, y Decisión de Carrera, $F(1.641) = 305.30$, $p \leq .005$, mientras que en la variable Ansiedad Decisional, $F(1.641) = 177.16$, $p \leq .005$, presentaron puntajes más elevados que los estudiantes de sexo masculino de instituciones privadas.

Los estudiantes de sexo masculino de instituciones públicas, obtuvieron valores más elevados en las variables Autoeficacia, $F(1.641) = 639.73$, $p \leq .005$, y Metas, $F(1.641) = 483.88$, $p \leq .005$, con respecto a los estudiantes de sexo femenino de instituciones privadas en la primera variable, y respecto a estudiantes de sexo masculino de instituciones públicas en el caso de la segunda variable.

Por último, los estudiantes de sexo femenino de instituciones públicas presentaron valores más elevados en la variable Expectativas de Resultados, $F(1.641) = 643.21$, $p \leq .005$, con respecto a los estudiantes de sexo masculino de este mismo tipo de instituciones.

El tamaño del efecto fue grande para las variables Autoeficacia ($\eta^2 = .50$), Expectativas de Resultados ($\eta^2 = .50$), Metas ($\eta^2 = .43$) y Apoyo Social T1 ($\eta^2 = .51$), mientras que se observó un tamaño del efecto mediano para las variables Acciones ($\eta^2 = .31$) y Decisión de Carrera ($\eta^2 = .32$), y pequeño para Ansiedad Decisional ($\eta^2 = .21$).

Tabla 12

Media y desviación estándar, diferenciados según la interacción entre sexo y tipo de institución del estudiante en el T3

Variables	Femenino				Masculino				<i>F</i> (1,641)	η^2
	Público (N = 73)		Privado (N = 250)		Público (N = 71)		Privado (N = 251)			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Autoeficacia	30.57	4.69	29.81	4.65	30.94	4.62	30.71	4.56	639.73*	.50
Expectativas de Resultado	19.98	3.33	19.82	2.62	19.78	3.03	19.87	3.17	643.21*	.50
Metas Exploratorias	18.25	3.45	17.91	3.07	18.49	3.39	17.85	3.10	483.88*	.43
Acciones Exploratorias	34.26	7.03	34.06	7.03	33.68	6.48	33.44	6.94	295.91*	.31
Ansiedad Decisional	26.36	7.93	27.74	7.50	27.59	8.16	25.76	7.67	177.16*	.21
Decisión de Carrera	17.48	4.28	17.82	3.97	16.43	4.29	17.80	3.73	305.30*	.32
Apoyo Social T1	26.46	5.11	26.57	3.85	27.71	3.65	26.78	4.12	639.73*	.51
Responsabilidad T1	41.88	7.24	41.20	7.90	40.67	7.57	40.38	7.69	643.21*	.39

Nota: * $p \leq .001$. *M* = Media; *DE* = Desvío estándar

Análisis correlacional bivariado (r de Pearson). Se llevó a cabo este estudio con el objetivo de verificar la fuerza de las relaciones entre las variables incluidas en el modelo, en los tres tiempos evaluados. Como puede observarse en la Tabla 13, se obtuvieron valores correlacionales que variaron entre .09 y .54, a un nivel de significación de $p \leq .005$.

Tiempo 1. se pudieron observar relaciones directas, positivas y significativas de la Autoeficacia con las Expectativas de Resultados ($r = .33$), las Metas ($r = .20$) y el nivel de Decisión de Carrera ($r = .39$).

Por otro lado, se observó una correlación negativa entre la Autoeficacia y la Ansiedad Decisional ($r = -.39$). Por su parte, las Expectativas de Resultados se relacionaron positivamente con las Metas ($r = .36$), y estas últimas, se relacionaron con el nivel de Decisión de Carrera ($r = .09$) y con la Ansiedad Decisional ($r = .19$).

El rasgo Responsabilidad se relacionó de manera positiva con la Autoeficacia ($r = .33$), las Metas ($r = .26$) y el nivel de Decisión de Carrera ($r = .19$), mientras que lo hizo de forma negativa con la Ansiedad Decisional ($r = -.10$).

El Apoyo Social se relacionó de manera positiva con la Autoeficacia ($r = .21$), las Expectativas de Resultados ($r = .15$), las Metas ($r = .19$), el nivel de Decisión de Carrera ($r = .15$), y de forma negativa, con la Ansiedad Decisional ($r = -.10$).

Por otra parte, se obtuvo una relación negativa y significativa entre el nivel de Decisión de Carrera y la Ansiedad Decisional ($r = -.46$).

Los tamaños del efecto observados fueron medianos tanto para las relaciones de la Autoeficacia con las Expectativas de Resultados y la Ansiedad Decisional, como para las relaciones de las Expectativas de Resultados y las Metas, y de estas últimas con el factor Responsabilidad. También se observó esta magnitud de tamaño del efecto en la relación de la Autoeficacia con el nivel de Decisión de Carrera y la Ansiedad Decisional, al igual que entre estas dos últimas variables.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tiempo 2. Se observaron relaciones positivas y significativas entre la Autoeficacia y las Expectativas de Resultados ($r = .19$), las Metas ($r = .13$), las Acciones ($r = .32$), y el nivel de Decisión de Carrera ($r = .40$). Por otro lado, la autoeficacia se relacionó de forma negativa con la Ansiedad Decisional ($r = -.45$).

Por otro lado, las Expectativas de Resultados se relacionan de manera positiva con las Metas ($r = .40$), y éstas últimas se relacionaron de la misma manera con las Acciones ($r = .25$). Por su parte las Acciones se relacionaron de manera positiva con el nivel de Decisión de Carrera ($r = .22$).

El rasgo Responsabilidad se relacionó positivamente con las creencias de Autoeficacia ($r = .16$), con las Metas ($r = .09$), Acciones ($r = .16$), nivel de Decisión de Carrera ($r = .16$), y de forma negativa con la Ansiedad Decisional ($r = -.10$).

Por su parte, el Apoyo Social se vinculó de manera positiva con la Autoeficacia ($r = .12$), las Expectativas de Resultados ($r = .09$), las Metas ($r = .11$) y el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis F5).

Para estas correlaciones, se observaron tamaños del efecto mediano tanto en la relación de la Autoeficacia con la Ansiedad Decisional y el nivel de Decisión de Carrera, como en la relación de las Expectativas de Resultados y las Metas.

Tiempo 3. Se observó que la Autoeficacia se relaciona de manera positiva con las Expectativas de Resultados ($r = .25$), las Metas ($r = .16$), el Apoyo Social (T1) y el nivel de Decisión de Carrera ($r = .39$); y de forma negativa con la Ansiedad Decisional ($r = -.46$).

En cuanto a las Expectativas de Resultados, se observó una relación positiva con las Metas ($r = .38$).

Respecto al rasgo Responsabilidad (T1), se observó que solo se relaciona de manera negativa con la Ansiedad Decisional ($r = -.10$).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Para estas correlaciones se evidenció un tamaño del efecto mediano tanto en las relaciones de la Autoeficacia con las variables de resultado, como entre las Expectativas de Resultados y las Metas.

Por otro lado, se observaron correlaciones con un tamaño del efecto mediano entre la Autoeficacia del T1 y la Autoeficacia en el T2 ($r = .39$). Resultados similares se observaron entre las Expectativas de Resultados en el T1 y en el T2 ($r = .32$).

Finalmente, se observó que las variables de resultado se relacionaron de manera recíproca con la Autoeficacia, en una relación de retroalimentación a lo largo del tiempo, presentando tamaños del efecto mediano.

Tabla 13

Medias, desvíos standard y correlaciones entre los predictores y las variables dependientes del modelo CSM

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	M	DE	α
1. AE T1	-																		29.66	4.73	.75
2. ER T1	.33**	-																	20.03	2.94	.59
3. ME T1	.20**	.36**	-																18.90	3.02	.65
4. AD T1	-.39**	.00	.12**	-															29.27	8.34	.67
5. DC T1	.39**	.12**	.09*	-.46**	-														16.45	4.20	.87
6. AS T1	.21**	.15**	.19**	-.10**	.15**	-													26.77	4.10	.52
7. R T1	.16**	.21**	.26**	-.10**	.19**	.14**	-												40.90	7.70	.80
8. AE T2	.39**	.18**	.00	-.30**	.25**	.12**	.16**	-											29.45	4.73	.82
9. ER T2	.12**	.32**	.17**	.00	.00	.09*	.10**	.19**	-										20.25	2.89	.66
10. ME T2	.09*	.20**	.34**	.15**	.00	.11**	.09*	.13**	.40**	-									18.86	2.87	.67
11. A T2	.21**	.11**	.09*	-.00	.12**	.00	.16**	.32**	.20**	.25**	-								33.80	6.92	.82
12. AD T2	-.26**	-.00	.00	.54**	-.33**	-.09*	-.10**	-.45**	.10**	.17**	-.00	-							28.58	8.13	.89
13. DC T2	.26**	.00	.00	-.30**	.48**	.00	.16**	.40**	.00	.00	.22**	-.52**	-						16.74	4.03	.67
14. AE T3	.28**	.16**	.09*	-.27**	.23**	.10**	.00	.35**	.00	.00	.13**	-.29**	.24**	-					26.97	3.92	.86
15. ER T3	.00	.23**	.11**	.10**	-.00	.00	-.00	.00	.23**	.14**	.00	.00	-.00	.25**	-				30.37	4.62	.75
16. ME T3	.00	.13**	.22**	.10**	-.00	.00	.00	.00	.15**	.28**	.09*	.10*	-.00	.16**	.38**	-			19.85	2.96	.75
17. AD T3	-.16**	-.00	.02	.37**	-.22**	.00	-.10**	-.28**	.00	.10**	.00	.43**	-.29**	-.46**	.00	.10**	-		17.99	3.16	.90
18. DC T3	.11**	.00	.05	-.16**	.34**	.00	.00	.21**	.00	.09*	.12**	-.24**	.37**	.39**	.00	.09*	-.41**	-	34.42	7.45	.77

Nota: M = Media, DE = Desvío estándar, α = Alfa de Crombach. AE = Autoeficacia, ER = Expectativas de Resultados, ME = Metas Exploratorias, AD = Ansiedad Decisional, DC = Decisión de Carrera, AS = Apoyo Social, R = Responsabilidad, A = Acciones Exploratorias; T1 = final de quinto año, T2 = principio de sexto año, T3 = final de sexto año; M = Media, DS = Desvío Estándar. * $p \leq .005$; ** $p \leq .001$.

Cuarta instancia: Path análisis

Para alcanzar plenamente los objetivos que buscan determinar la influencia de las variables del modelo (objetivo 2 a objetivo 7), se aplicó una técnica de análisis de datos multivariado, el path análisis.

El modelo en el T1 evidenció un ajuste que no fue totalmente óptimo ($\chi^2 = 21.924$, $df = 4$, $p = .000$; CFI = .95; RMSEA = .09; SRMR = .03), por lo que se decidió atender a los índices de modificación (IM) para inspeccionar posibles relaciones entre variables latentes que no hayan sido consideradas y que podrían aportar a la mejora del modelo. Los IM indicaron una relación bidireccional entre las Expectativas de Resultados y las Metas, la cual fue incluida en el modelo teniendo en cuenta que existe evidencia empírica que sustenta esta relación. Se probó el ajuste del modelo *pos hoc* y como resultado se obtuvo una mejora considerable en los índices de ajuste ($\chi^2 = 6.162$, $df = 3$, $p = .10$; CFI = .99; RMSEA = .04; SRMR = .01). En la Figura 9 se presentan los coeficientes path estandarizados y los coeficientes de determinación (R^2) para el T1.

En el T2, el ajuste del modelo no fue completamente óptimo ($\chi^2 = 12.300$, $df = 2$, $p = .000$; CFI = .97; RMSEA = .11; SRMR = .02). Los índices de modificación sugieren relaciones entre la Ansiedad Decisional y las Metas. Si se incluyen estas relaciones, el ajuste del modelo mejora considerablemente ($\chi^2 = 3.061$, $df = 2$, $p = .21$; CFI = .99; RMSEA = .03; SRMR = .02). Los coeficientes path estandarizados y los coeficientes de determinación (R^2) para el T2 pueden observarse en la Figura 10.

En el T3, el modelo presentó un ajuste óptimo ($\chi^2 = 342.584$, $df = 27$, $p = .000$; CFI = .99; RMSEA = .03; SRMR = .02). En la Figura 11 se presentan los coeficientes path estandarizados y los coeficientes de determinación (R^2) del modelo propuesto para el T3.

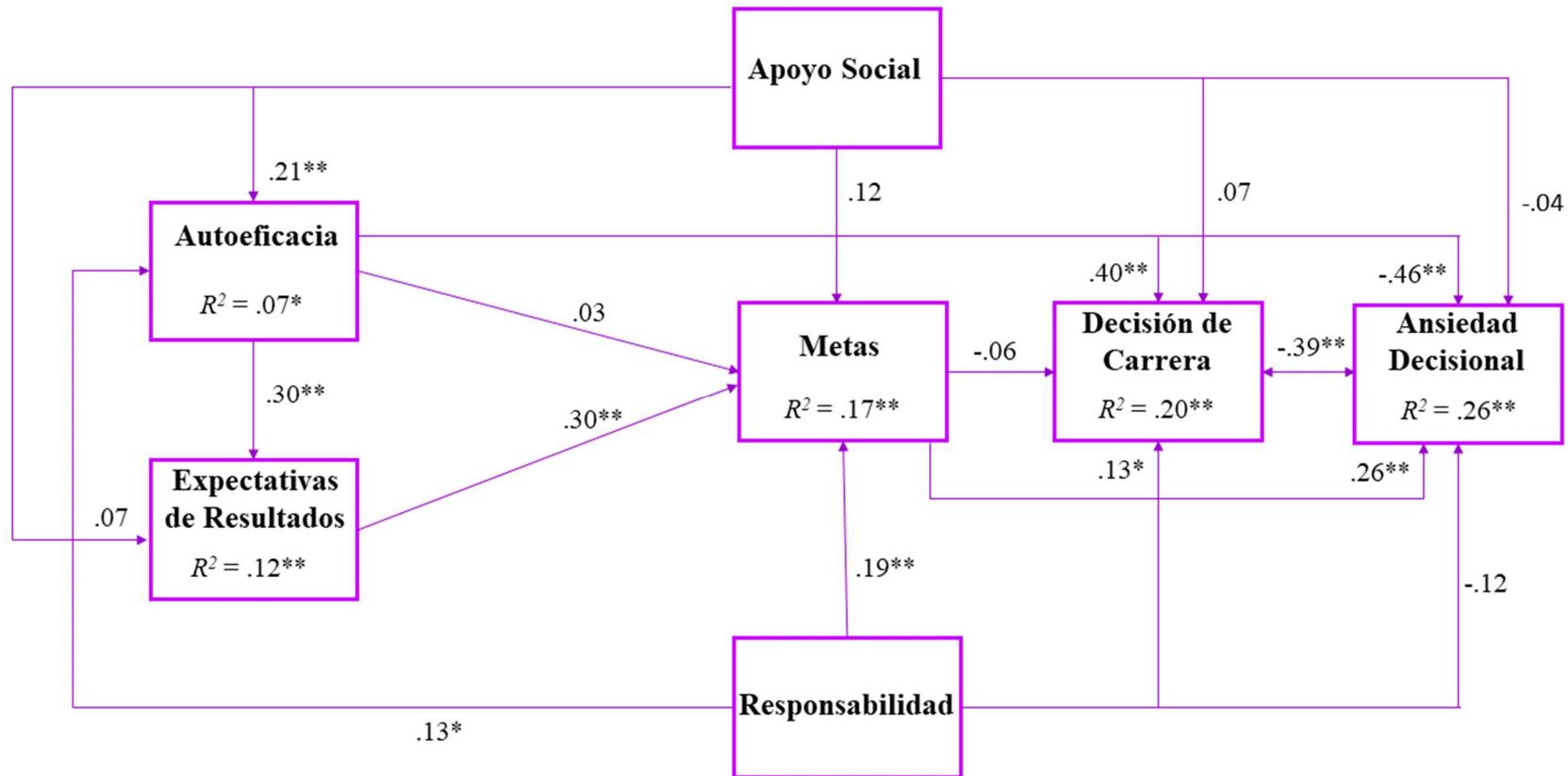


Figura 9. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T1. * $p < .005$, ** $p < .001$.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

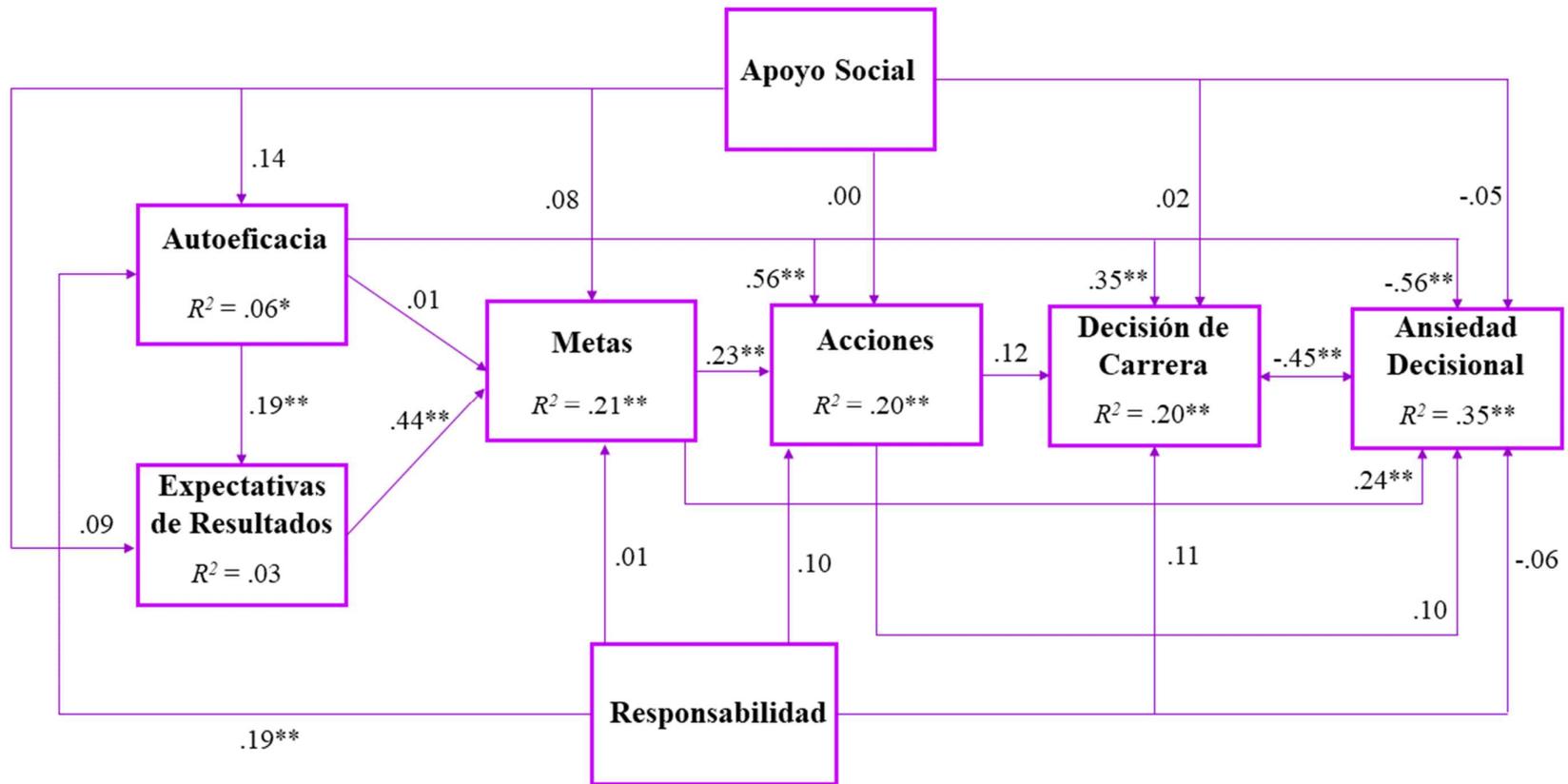


Figura 10. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T2. $*p < .005$, $**p < .001$. Las variables Apoyo Social y Responsabilidad se midieron en el T1.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

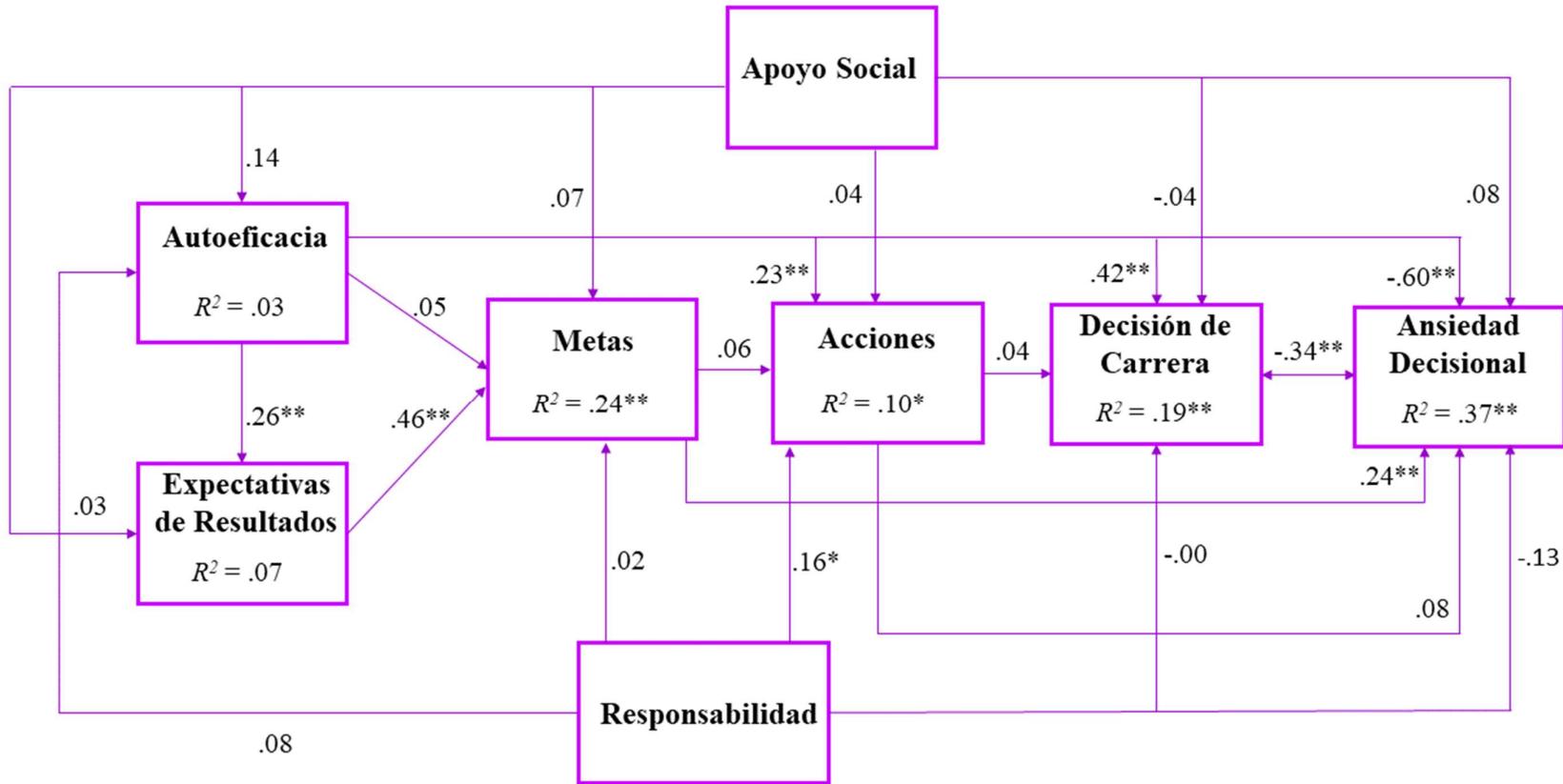


Figura 11. Coeficientes path del modelo de autogestión de carrera en el T3. $*p < .005$, $**p < .001$. Las variables Apoyo Social y Responsabilidad se midieron en el T1.

Efectos totales, indirectos y directos. Este análisis se llevó a cabo en el T3, ya que este punto temporal abarcó al periodo en el que los participantes se encuentran activamente involucrados en el proceso de exploración y toma de decisión de carrera, dada la proximidad de la finalización del cursado de la escuela media. En la Tabla 14 puede observarse que los resultados apoyan las hipótesis que postulan relaciones positivas y significativas de la Autoeficacia con las Expectativas de Resultados (Hipótesis A1: efecto directo = .26, $p < .001$), las Acciones (Hipótesis A3: efecto directo = .23, $p < .001$) y el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis A4: efecto total = .44, $p < .001$), y de forma directa y negativa, con la Ansiedad Decisional (Hipótesis A5: efecto directo = -.54, $p < .001$). Sin embargo, no se pudo corroborar una relación directa y significativa con las Metas (Hipótesis A2), aunque sí se observó una relación indirecta significativa, a través de las Expectativas de Resultados (efecto total = .17, $p < .005$).

Por otro lado, se observó que las Expectativas de Resultados se relacionan de manera directa y positiva con las Metas (Hipótesis B: efecto directo = .43, $p < .001$).

En cuanto a lo planteado por la hipótesis C, en el presente estudio no se observó una relación directa, positiva y significativa entre las Metas y las Acciones.

Con respecto a las acciones, si bien en la Hipótesis D1 se había planteado que se relacionan de manera directa con el nivel de Decisión de Carrera, no se pudo corroborar este efecto, ni el hipotetizado en relación a la Ansiedad Decisional (Hipótesis D2).

En cuanto al rasgo Responsabilidad, se observó una relación positiva y significativa con las Acciones (Hipótesis E3: efecto total = .18, $p < .001$), y negativa, con el nivel de Ansiedad Decisional (Hipótesis E5: efecto total = -.15, $p < .005$). Sin embargo, las hipótesis que planteaban relaciones entre este rasgo y la Autoeficacia (Hipótesis E1), las Metas (Hipótesis E2) y el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis E4) no pudieron ser corroboradas en este análisis.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

En cuanto al Apoyo Social, se observaron relaciones significativas indirectas con las Acciones (Hipótesis F4: efecto indirecto = .04, $p < .005$) y el nivel de Decisión de Carrera (Hipótesis F5: efecto indirecto = .07, $p < .005$), mientras que no se pudieron corroborar las hipótesis que planteaban relaciones entre esta variable y la Autoeficacia (Hipótesis F1), las Expectativas de Resultados (Hipótesis F2) y las Metas (Hipótesis F3).

Además, se pudo observar un efecto indirecto de las Expectativas de Resultados (efecto indirecto = .11, $p < .01$) sobre la Ansiedad Decisional, y uno directo de las Metas (efecto directo = .24, $p < .001$) sobre la Ansiedad Decisional.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 14

Descomposición de los efectos estandarizados totales, directos e indirectos de las variables propuestas en el T3

Efectos	Directos			Indirectos			Totales		
	CI 95%			CI 95%			CI 95%		
	Cof	Inf	Sup	Cof	Inf	Sup	Cof	Inf	Sup
<i>Autoeficacia</i>									
desde Responsabilidad	.08	-.04	.20	.00	.00	.00	.08	-.04	.20
desde Apoyo Social	.14	.02	.25	.00	.00	.00	.14	.02	.25
<i>Expectativas de Resultados</i>									
desde Apoyo Social	.03	-.08	.13	.03	.00	.08	.06	-.05	.17
desde Autoeficacia	.26**	.12	.38	.00	.00	.00	.26**	.12	.38
<i>Metas</i>									
desde Responsabilidad	.02	-.07	.12	.03	-.02	.10	.05	-.06	.17
desde Apoyo Social	.07	-.02	.17	.03	-.01	.09	.11	.00	.21
desde Autoeficacia	.05	-.06	.16	.12**	.06	.19	.17*	.04	.29
desde Expectativas de Resultados	.46**	.33	.57	.00	.00	.00	.46**	.33	.57
<i>Acciones</i>									
desde Responsabilidad	.16*	.05	.26	.02	-.01	.06	.18**	.07	.27
desde Apoyo Social	.04	-.06	.16	.04*	.00	.07	.08	-.03	.20
desde Autoeficacia	.23**	.11	.35	-.00	-.04	.03	.23**	.11	.35
desde Metas	.06	-.10	.22	.00	.00	.00	.06	-.10	.22
<i>Decisión de carrera</i>									
desde Responsabilidad	-.00	-.11	.11	.04	-.01	.10	.04	-.08	.17
desde Apoyo Social	-.04	-.13	.05	.07*	.01	.13	.02	-.08	.14
desde Autoeficacia	.42**	.29	.54	.02	-.02	.06	.44**	.31	.54
desde Expectativas de Resultados	.00	.00	.00	.01	-.03	.07	.01	-.03	.07
desde Acciones	.04	-.09	.17	.00	.00	.00	.04	-.09	.17
<i>Ansiedad Decisional</i>									
desde Responsabilidad	-.13	-.22	-.03	-.02	-.09	.06	-.15*	-.26	-.03
desde Apoyo Social	.08	-.02	.17	-.05	-.12	-.01	.03	-.09	.14
desde Autoeficacia	-.60**	-.67	-.51	.06	.02	.11	-.54**	-.62	-.45
desde Expectativas de Resultados	.00	.00	.00	.11**	.05	.16	.11**	.05	.16
desde Metas	.24**	.14	.32	.00	-.00	.03	.24**	.15	.33
desde Acciones	.08	-.04	.19	.00	.00	.00	.08	-.04	.19

Nota: * $p < .005$, ** $p < .001$. Las variables Apoyo Social y Responsabilidad se midieron en el T1.

Quinta instancia: Evaluación longitudinal

En esta etapa se llevó a cabo un análisis de paths autorregresivos para examinar la precedencia temporal entre los predictores (e.g. Autoeficacia T1) y las variables dependientes (e.g. Autoeficacia T2), dentro de un diseño longitudinal, con el fin de alcanzar el objetivo 9. Asimismo, este análisis permitirá alcanzar el objetivo 9, es decir evaluar el poder predictivo de

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

las variables de resultado del T1 sobre las variables Autoeficacia T2 y Expectativas de Resultados del T2.

Análisis de paths autorregresivos. Se examinaron los paths autorregresivos para probar las hipótesis sobre la precedencia temporal entre las variables. Los path autorregresivos indexan la estabilidad de cada variable a lo largo del tiempo y proporcionan una línea de base a partir de la cual se puede determinar la utilidad de los predictores.

Se analizó un modelo bidireccional que contenía covarianzas entre las variables del T1, covarianzas entre los errores de las variables del T2, entre los errores de las variables del T3 y paths autorregresivos que reflejaban la relación de una variable dada sobre sí misma en los diferentes intervalos de tiempo (e.g., autoeficacia en T1 y T2). Además, se incluyeron los paths de T1 a T2 y de T2 a T3 de acuerdo con las hipótesis del CSM y se agregaron las relaciones recíprocas hipotetizadas (e.g. entre la autoeficacia del T2 y el nivel de decisión del T1).

El modelo fue sometido a un path análisis y sus resultados se interpretaron según los criterios de los procedimientos de estimación de MLR de Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 2015). En base a estos criterios, el modelo evidenció un ajuste pobre a los datos ($\chi^2 = 185.119$, $df = 28$, $p = .000$; CFI =.85; RMSEA = .09; SRMR= .06), por lo que atendiendo a los índices de modificación, y en base a la literatura que apoya la relación entre el rasgo Responsabilidad y en nivel de Ansiedad Decisional, se procedió a incluir esta relación en el modelo, obteniendo de esta manera un ajuste aceptable ($\chi^2 = 127.449$, $df = 27$, $p = .000$; CFI =.91; RMSEA = .07; SRMR= .05).

En la Tabla 15 se presentan los coeficientes path del T1-T2 y del T2-T3 del modelo bidireccional. Como puede observarse, tanto la Autoeficacia del T2 como las Expectativas de Resultados del T2 fueron predichas por la Autoeficacia T1 ($\beta = .37$, $p < .001$) y las Expectativas de Resultado del T1 ($\beta = .47$, $p < .001$), lo cual sostiene lo planteado en la hipótesis G.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

En cuanto a las variables de resultado, pudo corroborarse una relación bidireccional del nivel de Decisión de Carrera del T1 con la Autoeficacia del T2 ($\beta = .11, p < .001$), lo cual corrobora parcialmente lo propuesto en la hipótesis H.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Tabla 15

Coefficientes path del modelo longitudinal que predicen los resultados de la elección de carrera

Variable Dependiente	Predictores	β	R^2
Autoeficacia T2	Autoeficacia T1	.37*	.29**
	Apoyo Social	.01	
	Responsabilidad	-.23*	
	Ansiedad Decisional T1	-.04	
	Nivel de Decisión T1	.11**	
Expectativas de Resultados T2	Expectativas de Resultados T1	.47**	.22**
	Autoeficacia T1	.19	
	Apoyo Social	-.00	
	Ansiedad T1	-.01	
	Nivel de Decisión T1	.01	
Metas Exploratorias T2	Metas Exploratorias T1	.34**	.19**
	Autoeficacia T1	.09	
	Expectativas de Resultados T1	.09	
	Apoyo Social	-.02	
	Responsabilidad	.10*	
Acciones Exploratorias	Metas Exploratorias T1	.08	.04
	Autoeficacia T1	.14	
	Expectativas de Resultados T1	.01*	
	Apoyo Social	-.05	
	Responsabilidad	-.08	
Nivel de Decisión T2	Nivel de Decisión T1	.05	.34**
	Autoeficacia T1	.07	
	Apoyo Social	.53**	
Ansiedad Decisional T2	Ansiedad T1	-.02	.08**
	Autoeficacia T1	.26**	
	Apoyo Social	.04	
Nivel de Decisión T3	Nivel de Decisión T2	.27**	.29**
	Acciones Exploratorias	.03	
	Autoeficacia T2	.04	
	Apoyo Social	.31**	
Ansiedad Decisional T3	Ansiedad T2	.06	.35**
	Acciones Exploratorias	.03	
	Autoeficacia T2	-.25**	
	Apoyo Social	-.07	
	Responsabilidad	.41**	

Nota: T1 = finales de quinto año; T2 = mediados de sexto año; T3 = finales de sexto año. Los paths recíprocos se presentan en negrita. ** $p < .001$, * $p < .005$. Las variables Apoyo Social y Responsabilidad se midieron en el T1.

DISCUSIÓN

Capítulo 8

Discusión y Conclusiones

Como se mencionó en el capítulo uno y dos, la digitalización y automatización del trabajo, a menudo denominada Cuarta Revolución Industrial, se considera la tendencia social y económica más importante del mundo actual, ya que cambiará fundamentalmente la naturaleza del trabajo, los negocios y la sociedad en las próximas décadas (Arntz et al., 2016).

Estos fenómenos podrían llevar a la eliminación de miles de empleos o cambios fundamentales en muchas ocupaciones actuales. Al mismo tiempo, es probable que surjan nuevas ocupaciones, nuevas industrias y nuevas formas de trabajo (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Estos cambios del contexto laboral y económico (e.g. la incertidumbre económica, la competencia global, los avances tecnológicos, la disminución de la seguridad en el trabajo) también tienen grandes implicancias para el desarrollo educacional y profesional. Como una forma de dar respuesta a dicho contexto, se han propuesto nuevas teorías y se han ampliado las teorías de carrera existentes, para incluir elementos del sistema ambiental-social en busca de una comprensión más holística del desarrollo de carrera (Savickas & Lent, 1994). En este sentido, el modelo CSM (Lent & Brown, 2013), propuesto por la SCCT, proporciona una comprensión y una manera de abordar los fenómenos y desafíos del desarrollo de carrera que surgen a partir del aumento de la digitalización y la automatización del trabajo (Hirschi, 2018).

Debido a que este modelo es de formulación reciente, son muy pocos los estudios que han explorado sus postulados sobre las relaciones entre las variables que lo componen, a la vez que se desconoce cómo estas relaciones evolucionan en el tiempo.

En función de lo anterior surge la necesidad de contar con un modelo teórico, basado en la evidencia empírica, que permita una mejor comprensión de los fenómenos actuales del campo de la orientación para la carrera. En base a los antecedentes descriptos, el presente

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

trabajo tuvo como objetivo la evaluación transversal y longitudinal de un modelo de autogestión de carrera aplicado al proceso de exploración y toma de decisión de carrera.

La primera instancia para lograr este objetivo fue la adaptación de los instrumentos a partir de los cuales se estimaron las variables del modelo propuesto. De manera general, en la CEDSE-BD se replicó la estructura unidimensional reportada por los autores de la escala (Lent et al., 2016) y se obtuvieron índices de confiabilidad adecuados en la muestra evaluada. Respecto a la EERMEC, la adaptación en la población local replicó la estructura unidimensional de las subescalas y se obtuvieron índices de confiabilidad similares a los reportados por los autores (Betz & Vuyten, 1997) y estudios previos (Ireland, 2017; Lent et al., 2016). Por otro lado, los estudios psicométricos originales de la CAS reportaron la existencia de una estructura de dos factores: exploración activa y autorreflexión. Sin embargo, en la muestra utilizada en el presente estudio se observó un solo factor, el cual explica un 44% de la varianza, con un índice de confiabilidad cercano al reportado por los autores (Lent et al., 2014). Para la subescala Soporte/Guía, perteneciente a la Escala de Influencia de los Otros en la Toma de Decisiones Académicas/Profesionales, se obtuvieron resultados coincidentes con estudios anteriores (e.g. Fried & MacCleave, 2009; Ireland, 2017; Lent et al., 2016), los cuales reflejan adecuadas propiedades psicométricas. Por último, los resultados obtenidos del AFE para la subescala CCA del CIP-65 indican que posee una estructura factorial unidimensional, lo que concuerda con la literatura internacional (e.g., Abrams, Lee, Brown, & Carr, 2015; Carr, et al., 2014; Roche, Carr, Lee, Wen, & Brown, 2017). Cabe agregar, que tanto la subescala CCA como el CD presentaron índices de consistencia interna satisfactorios y similares a los reportados por los estudios originales (Hacker et al., 2013).

Los resultados obtenidos en el proceso de adaptación de los instrumentos para la evaluación de las variables del modelo CSM, de manera global, nos permiten afirmar que estas escalas resultan útiles para evaluar de manera confiable los constructos propuestos.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

En un segundo momento, se llevaron a cabo los análisis descriptivos iniciales, cuyos resultados permitieron proseguir con los análisis planificados.

En una tercera instancia se procedió a realizar un estudio de carácter exploratorio para observar si existían diferencias significativas en las relaciones entre las variables del modelo propuesto en función de ciertas variables de clasificación (sexo y tipo de institución). Los resultados de estos análisis preliminares evidenciaron que existen diferencias significativas, con tamaños del efecto entre mediano y grande, para algunas de las variables que componen el modelo (Autoeficacia, Expectativas de Resultados, Metas, Apoyo Social y Responsabilidad). Por ejemplo, se observó en el T1 que las variables Autoeficacia, Expectativas de Resultados y Apoyo Social presentaron valores más elevados en los estudiantes de sexo masculino de instituciones públicas mientras que los que concurrían a escuelas privadas presentaron valores superiores en el factor Responsabilidad. Por otro lado, los estudiantes de sexo femenino pertenecientes a colegios públicos evidenciaron valores superiores en la variable Metas. En cambio, en el T2, fueron los estudiantes de sexo femenino de colegios públicos quienes presentaron valores más elevados en las variables cognitivas. En el T3 se observaron resultados similares al T1, es decir, los estudiantes de sexo masculino de instituciones públicas presentaron niveles superiores en las variables Autoeficacia y Metas, mientras que las mujeres de estas instituciones presentaron valores más elevados en la variable Expectativas de Resultados. Así, en los tres tiempos se observa una diferencia a favor de las instituciones públicas en lo que respecta principalmente a las variables cognitivas. Estas diferencias pueden deberse a que las escuelas públicas que formaron parte del estudio tienen una matrícula pequeña (menos de 20 alumnos por curso), por lo que suele existir una relación estrecha entre alumnos y profesores, quienes ofrecen apoyo a los alumnos en diversas temáticas, entre ellas la elección de carrera. Debido a que estos datos están basados en la experiencia, y la finalidad de realizar este estudio fue de carácter exploratorio, se considera que deberían realizarse

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

estudios de diferencia de grupos en estudios posteriores para poder realizar una interpretación más completa de dichos resultados.

En una cuarta instancia, se evaluó el poder explicativo del modelo de manera transversal, en cada uno de los momentos temporales, a fin de obtener información sobre las asociaciones entre las variables. Se utilizó la técnica del path análisis ya que permite explicar la influencia lineal de una variable sobre otra y estudiar los efectos directos e indirectos en el conjunto de las variables observadas. Si bien se realizó este procedimiento en los diferentes momentos temporales, y el modelo demostró un buen ajuste en los tres tiempos, se consideraron de especial importancia los resultados de la evaluación en el T3, ya que abarcó al periodo en el cual los participantes se encuentran activamente involucrados en el proceso de exploración y toma de decisión de carrera, dada la proximidad a la finalización del cursado del nivel medio. En este momento temporal los resultados indicaron que el modelo propuesto explica un 37% de la varianza del nivel de Ansiedad Decisional y un 19% de la varianza del nivel de Decisión de Carrera, por lo que se puede afirmar que el modelo es viable en nuestro medio.

A partir de este estudio, se corroboraron las hipótesis propuestas casi en su totalidad. Particularmente, se pudieron confirmar la mayoría de las relaciones planteadas para la Autoeficacia (Hipótesis A1, A3, A4, A5), las Expectativas de Resultados (Hipótesis B), el factor Responsabilidad (Hipótesis E3, E5) y el Apoyo Social (Hipótesis F4, F5). De esta manera, se encontró evidencia de que las creencias de autoeficacia determinan las expectativas de resultados y contribuyen a la explicación de las metas. Es decir, las intenciones de explorar carreras están determinadas por la confianza que poseen los estudiantes en sí mismos para llevar a cabo el proceso de toma de decisión de carrera y por las creencias de que los comportamientos exploratorios son necesarios para tomar buenas decisiones. Por otro lado, pudo observarse que la relación de la Autoeficacia con las Metas (Hipótesis A2) está mediada

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

por las Expectativas de Resultados, lo cual implica que la intención de participar en actividades de exploración y toma de decisión de carrera está determinada por los resultados positivos que los estudiantes esperan obtener de tal acción. En este sentido, tampoco se observó una relación directa entre las Metas y las Acciones (Hipótesis C). Es decir, la intención de los estudiantes a involucrarse en actividades de exploración y toma de decisión de carrera no los lleva directamente a la realización de tales comportamientos. Es posible que el desempeño de los comportamientos adaptativos de carrera este determinado por vías indirectas, tales como la de expectativas de resultados, es decir, si los estudiantes creen que desarrollar ciertas actividades de exploración de carrera (e.g. leer sobre las carreras que les interesan) les permitirán obtener un resultado positivo (elección de carrera), establecerán metas u objetivos tendientes a desempeñar dichas acciones. Estos hallazgos han sido reportados en investigaciones previas (e.g. Betz & Vuyten, 1997; Huang & Hsieh, 2011; Jantzer et al., 2009; Lent et al., 2016) y resulta relevante tenerlos en cuenta al momento de diseñar intervenciones para fomentar los comportamientos adaptativos de carrera.

Por otro lado, si bien se había planteado que las Acciones se relacionaban de manera directa con las variables de resultado, no se pudieron corroborar estos efectos. Una posible explicación sobre este hallazgo consiste en que muchos estudiantes pueden experimentar un proceso de toma de decisiones truncado en el que las actividades de exploración se pasan por alto o se limitan a unas pocas opciones de elección destacadas. En algunos casos, esto puede representar una respuesta a la ansiedad decisional, presiones ambientales (e.g. presiones sociales, familiares o financieras) u otras restricciones de elección (Lent et al., 2016). Además, es importante destacar que la variable Acciones fue evaluada solo en el T2 del estudio y, por lo tanto, es probable que ya no fueran puestas en marcha por quienes habían tomado una decisión antes de este punto temporal. Es decir, es más probable que los estudiantes participaran en acciones diseñadas para fomentar la toma de decisiones de carrera (e.g. buscar

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

información sobre las carreras en internet y personalmente) al inicio del proceso de elección de carrera (en el T1).

En cuanto al rasgo Responsabilidad, se encontró evidencia que sustenta la hipótesis (E3) que lo relaciona con las Acciones. Así, se puede afirmar que los estudiantes que puntúan más alto en este rasgo se comprometen en una mayor cantidad de acciones destinadas a la exploración y planificación de carrera. Por otro lado, se hipotetizó que la responsabilidad se relaciona de manera directa y significativa con las variables cognitivas (Hipótesis E1 y E2) y de resultado (Hipótesis E4 y E5), lo cual no pudo ser corroborado. De acuerdo a la literatura especializada en el tema, se considera que los rasgos de personalidad pueden influir de manera general en la exploración y toma de decisión de carrera al facilitar (o disuadir) el desempeño de determinados comportamientos adaptativos de carrera (Lent & Brown, 2013). Sin embargo, dada su naturaleza global, se espera que los rasgos de personalidad establezcan relaciones modestas con los resultados (Lent & Brown, 2006), tal como se observó en el presente estudio.

En relación al Apoyo Social, se corroboraron parcialmente las hipótesis que establecían relaciones de esta variable con las Acciones y los resultados del modelo (Hipótesis F4 y F5), ya que se observaron efectos indirectos entre las relaciones propuestas. Particularmente se observó una relación indirecta entre el Apoyo Social con las Acciones y el nivel de Decisión de Carrera. Probablemente, aquellos estudiantes que crean que realizar determinadas acciones (e.g. Discutir posibles opciones de carreras con un pariente, amigo o compañero) puede generar como resultado una buena elección de carrera, busquen apoyo para llevar a cabo dichos comportamientos y en consecuencia, tengan niveles más altos de decisión de carrera. Por otro lado, no se pudieron corroborar las hipótesis que planteaban relaciones entre esta variable y la Autoeficacia (Hipótesis F1), las Expectativas de Resultados (Hipótesis F2) y las Metas (Hipótesis F3). Esto puede deberse a que quizás el apoyo social tiene un efecto más distal e indirecto sobre estas variables.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

En una quinta instancia de evaluación del modelo se realizó un análisis path autoregresivo para determinar la estabilidad de la Autoeficacia y las Expectativas de Resultados a lo largo del tiempo, lo cual proporciona una línea de base a partir de la cual se determina la utilidad de los predictores. Al controlar los paths autorregresivos, es decir, la relación de una variable dependiente sobre sí misma a lo largo del tiempo, y las covarianzas dentro de los puntos de tiempo, es posible proporcionar una prueba más rigurosa de las relaciones de las variables dependientes en comparación con los diseños transversales, los cuales tienden a sobreestimar estas relaciones.

El diseño actual se centró en el grado en que cada predictor (e.g. Decisión de Carrera T1) explica la varianza única en una variable dependiente dada en un momento posterior (e.g. Autoeficacia T2). Estos diseños generalmente producen tamaños del efecto más modestos que los diseños transversales porque hay menos variaciones únicas que explicar después de considerar la autorregresión, particularmente cuando una variable dependiente es relativamente estable a través del tiempo. En este sentido, los resultados demostraron que existe una relación significativa de las variables cognitivas Autoeficacia T1 y Expectativas de Resultados T1 con las variables Autoeficacia T2 y las Expectativas de Resultados T2 (Hipótesis G). Por otro lado, se evidenció una relación significativa entre la Autoeficacia T2 y la Decisión de Carrera T1, es decir, se puede afirmar que un nivel de decisión de carrera óptimo actúa como fuente de creencias de autoeficacia posteriores, en una relación de retroalimentación. De esta manera la hipótesis H pudo corroborarse parcialmente, ya que no se observaron estos resultados en las relaciones hipotetizadas restantes.

El ajuste del modelo propuesto fue óptimo y permitió explicar un 35% de la varianza de la Ansiedad Decisional y un 29% del nivel de Decisión de Carrera, por lo que resulta viable en nuestro contexto.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Limitaciones

Si bien los resultados obtenidos en el presente estudio han incrementado sustancialmente la evidencia empírica sobre las relaciones hipotetizadas por el modelo CSM, existen algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta para la interpretación y generalización de los resultados de esta investigación. En primer lugar, si bien los hallazgos apoyan la precedencia temporal entre algunas de las variables del modelo, no constituyen una evidencia de causalidad. La precedencia temporal es una precondition de las relaciones causa-efecto porque, lógicamente, las causas deben preceder a los efectos en el tiempo. Por otro lado, un diseño longitudinal no puede demostrar de manera concluyente que un predictor causa una determinada variable dependiente. Para ese propósito, es indispensable un diseño experimental controlado, ya que permite la manipulación de la variable independiente.

En segundo lugar, la generalización de los hallazgos debe tener en cuenta la configuración demográfica e institucional de la muestra (principalmente estudiantes de colegios estatales y privados, que representaban el nivel socioeconómico medio, medio-bajo y medio-alto de nuestra población). Por lo tanto, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a estudiantes de otros niveles socioeconómicos (nivel bajo y alto). Para futuras investigaciones sería conveniente utilizar una muestra más heterogénea y con un número de casos mayor.

En tercer lugar, otra de las limitaciones de este trabajo se refiere al porcentaje de varianza no explicado de las variables dependientes. Debe considerarse que el porcentaje de la varianza que resta sin explicación podría ser atribuido a factores distales del proceso de elección de carrera (e.g. el nivel socioeconómico de los padres, las oportunidades educativas y laborales de la región donde reside) y algunos factores de oportunidad (e.g. expectativas de resultados de los padres o maestros sobre los adolescentes) que no fueron contemplados en esta investigación. Desde el marco referencial de la SCCT, se deberían planificar nuevas

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

investigaciones con el propósito de evaluar la contribución directa e indirecta de estos u otros factores relevantes del proceso de elección de carrera.

En cuarto lugar, la mayoría de las variables se evaluaron solo en dos puntos temporales, mientras que las variables de resultado se evaluaron en un solo momento temporal, lo que limita el estudio de la mediación temporal respecto a las variables de resultado.

Implicancias prácticas, metodológicas y futuras líneas de investigación

Implicancias prácticas. En consonancia con la tendencia actual que propone el uso de la teoría para la construcción de una práctica profesional basada en la evidencia, el presente estudio ofrece datos útiles sobre cómo las variables en el modelo pueden interrelacionarse en el tiempo y también ofrece implicaciones tentativas para llevar el modelo a la práctica.

En general, los resultados de este estudio sugieren que el modelo de autogestión de carrera propuesto suministra una estructura conceptual válida que permite comprender el proceso de elección de carrera en adolescentes próximos a la elección vocacional. Estos resultados indican que para alcanzar un nivel de decisión de carrera los estudiantes requieren un sentido de eficacia personal que les permita regular sus procesos de elección, así como un juicio positivo acerca de los resultados más probables que una conducta de elección determinada producirá (expectativas de resultados). De este modo, aquellos estudiantes con fuertes creencias de autoeficacia y altas expectativas de resultados, se propondrán metas más exigentes que les permitirán involucrarse en acciones que favorezcan el nivel de decisión de carrera. Por lo tanto, es prioritario identificar a los estudiantes que poseen una autoeficacia disminuida en relación con la exploración y decisión de carrera y alentar a las instituciones a incorporar progresivamente experiencias instruccionales que permitan incrementar la confianza de los estudiantes en sus habilidades (e.g. mediante modelado o reforzamiento verbal), como medio de incrementar el nivel de decisión.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

En particular, los hallazgos apuntan al valor potencial de los esfuerzos para aumentar la autoeficacia con el fin de promover la participación de los estudiantes en actividades de exploración de carrera, reducir la ansiedad decisional y mejorar la el nivel de decisión de carrera.

De esta manera, teniendo en cuenta la teoría, así como a los hallazgos previos, los resultados del presente estudio sugieren que la autoeficacia para la exploración y toma de decisión de carrera puede mejorarse ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades para la toma de decisiones, a través de la exploración de situaciones pasadas de toma de decisiones, es decir, revisando sus éxitos en la toma decisiones relevantes, y favoreciendo niveles óptimos de afecto positivo y negativo en relación con las tareas de toma de decisiones (e.g. intentar hacer que las actividades de exploración y toma de decisiones sean divertidas, interesantes y novedosas y/o mejorando los altos niveles de ansiedad decisional). Como complemento a las fuentes de apoyo existentes, se pueden utilizar modelos de afrontamiento en vivo o virtuales para brindar apoyo a los estudiantes, transmitir métodos de exploración de carrera y alimentar expectativas de resultados favorables (Sheu & Lent, 2015).

Los orientadores de carrera también pueden promover el establecimiento de objetivos que motiven los comportamientos exploratorios. La teoría cognitiva social sugiere, por ejemplo, que es más probable que los objetivos se traduzcan en acciones cuando son claros, específicos, divididos en subobjetivos proximales y establecidos públicamente (Bandura, 1987).

Implicancias metodológicas. Para evaluar las principales hipótesis propuestas en esta tesis, se adaptaron una serie instrumentos adecuados para medir cada uno de los constructos del modelo teórico propuesto. A partir de estos instrumentos pueden generarse baremos locales y sistemas de orientación para la elección de carrera asistidos por computadora (CACGS), que permitan a las instituciones y educadores contar con una serie de herramientas de medición que

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

pueden ser utilizadas para identificar las diferencias individuales de los estudiantes que contribuyen al proceso de elección de carrera. Es decir, poder reconocer aquellos estudiantes que poseen creencias bajas de autoeficacia, permitiría a los docentes o gabinetes psicopedagógicos, implementar estrategias de intervención con el fin de desarrollar o potenciar estas diferencias individuales asociadas con un buen nivel de decisión de carrera.

Direcciones para futuras investigaciones. Con respecto a la evaluación del modelo CSM, en primer lugar, sería útil llevar a cabo un estudio longitudinal durante períodos de tiempo más largos, y con períodos de evaluación adicionales. Tal investigación podría iniciarse antes y durante la universidad para obtener una mejor comprensión de la naturaleza dinámica del proceso de decisión de carrera durante la adolescencia tardía y la edad adulta emergente, con intervalos más largos o más cortos. Estudios previos han examinado el cambio en la autoeficacia de las decisiones de carrera y variables relacionadas durante periodos tan cortos como 7 semanas (Jaensch et al., 2015) y tan largos como 3 años (Guay, Ratelle, Senécal, Larose, & Deschênes, 2006).

Por otro lado, sería útil realizar estudios con intervalos de evaluación de duración variable para descubrir períodos donde la actividad exploratoria y de decisión son particularmente relevantes, lo que permitiría determinar el flujo-estabilidad de los predictores y las variables dependientes. En otras palabras, los estudiantes pueden estar diferencialmente preparados para participar en la exploración de carreras y la toma de decisiones, y diferencialmente susceptibles de cambiar sus puntos de vista sobre sí mismos, en algunos intervalos de tiempo y edades, más que otros.

Otra posible línea de investigación que se desprende del presente estudio podría ser evaluar el modelo CSM en muestras de estudiantes (e.g. grupos raciales/étnicos particulares) y entornos (e.g. universidades públicas) más diversos. También sería útil ampliar el estudio a

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

estudiantes que tienen más experiencia en la toma de decisiones, como aquellos que han cambiado de carrera.

Además de los estudios longitudinales que contienen tres o más puntos de evaluación, sería útil probar experimentalmente el modelo CSM. Los estudios experimentales podrían incluir intervenciones diseñadas para manipular variables particulares en el modelo, como la autoeficacia, las expectativas de resultados y la frecuencia o el tipo de actividades exploratorias. Los hallazgos resultantes agregarían información valiosa tanto sobre las relaciones causales entre las variables como sobre los métodos para efectuar el cambio en los procesos decisionales. Dichos estudios podrían complementar el conocimiento existente sobre las intervenciones dirigidas al incremento de la autoeficacia y el proceso de decisión de carrera (e.g. Betz & Borgen, 2009). Se podría diseñar un estudio en el que se aplique una intervención destinada a incrementar las actividades exploratorias para luego determinar si estas producen un incremento en el nivel de decisión de carrera, de manera similar a como se desarrolló el estudio llevado a cabo por Betz y Schifano (2000), y teniendo en cuenta los principios éticos para la investigación en seres humanos propuestos en la declaración de Helsinki.

Conclusiones

Tal como se planteó en los primeros capítulos de la presente tesis doctoral, la transformación del mundo laboral actual, y, en consecuencia, del proceso de elección de carrera, están determinados por los avances tecnológicos (e.g. Blustein, Kenny, & Diamonti 2017; Hirschi, 2018; Lent, 2018; Savickas, 2017), entre los que se destacan la automatización, la inteligencia artificial y la robótica (Brynjolfsson & McAfee, 2014; Ford, 2015; Friedman, 2016; Gershensfeld, Gershensfeld, & Cutcher-Gershensfeld, 2017). Como ha sido señalado por diversos autores (e.g. Lent, 2018), estos avances tecnológicos pueden tener consecuencias tanto positivas (e.g. eliminar tareas tediosas, insalubres y peligrosas, crear oportunidades para emprendedores, generar trabajos tecnológicos bien remunerados) como negativas (e.g.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

eliminar más empleos de los que se crean y reducir los ingresos de trabajadores de baja y media calificación). Para enfrentar estos cambios, Lent (2018) plantea la necesidad de realizar innovaciones internas en los paradigmas y métodos de intervención del campo de la psicología vocacional, con el fin de ayudar a los estudiantes a prepararse y enfrentar estos cambios tecnológicos. En este sentido, el autor propone que el modelo CSM ofrece un marco óptimo para estudiar los comportamientos adaptativos de carrera que favorecen la preparación para la elección de carrera y, por extensión, para desarrollar intervenciones basadas en la teoría.

En función de ello, se probó un modelo de autogestión de carrera en el medio local, con el objetivo de ampliar la evidencia empírica que respalde las relaciones postuladas entre sus variables en un momento dado y a lo largo del tiempo. A partir de los estudios realizados se comprobó la viabilidad del modelo y se obtuvo respaldo para gran parte de las hipótesis planteadas. De esta manera, ahora se cuenta con un modelo teórico, basado en la evidencia, que puede ser aplicado por los profesionales de la orientación vocacional para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que caracterizan al mundo del trabajo actual.

Referencias

- Abrams, M. D., Lee, I. H., Brown, S. D., & Carr, A. (2015). The career indecision profile: Measurement equivalence in the United States and South Korea. *Journal of Career Assessment, 23*(2), 225-235. doi: <<https://doi.org/10.1177/1069072714535028>.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Stony Stratford, UK: Open University Press.
- Altamirano, P., Clark, C., & Stabile, C. (2013). La orientación vocacional en la Universidad Nacional de Córdoba: participación estudiantil en su consolidación y desarrollo (período 1960-1970). *Revista de Psicología-Segunda época, 13*.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist, 57*, 1060–1073. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code2002.html>.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3^{ra} ed., pp. 270–309). New York, NY: Wiley.
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. Argentina: Siglo XXI.
- Armstrong, P. I., & Rounds, J. B. (2008). Vocational psychology and individual differences. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4^{ta} ed., pp. 375–391). New York, NY: Wiley.
- Arntz, M., T. Gregory, & U. Zierahn (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 189. doi: <https://doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>.
- Azpilicueta, A. E., Olaz, F. O, & Cupani, M. (2011). Adaptación del Skills Confidence Inventory (SCI) de Betz, Harmon y Borgen (1996) en una muestra de adolescentes

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- argentinos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14 (37). Recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero37/indexsp.html>.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1–14. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90044-0](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90044-0).
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–654. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X).
- Barrio Gándara, M. V., Carrasco Ortiz, M. A., & Holgado Tello, F. P. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 567-577. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300009&lng=pt&tlng=es
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23–47. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00689.x>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2009). Comparative effectiveness of CAPA and FOCUS online: Career assessment systems with undecided college students. *Journal of Career Assessment*, 17, 351-366. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072709334229>.
- Betz, N. E., & Gwilliam, L. (2002). The utility of measures of self-efficacy for the Holland themes in African American and European American college students. *Journal of Career Assessment*, 10, 283–300. doi: <https://doi.org/10.1177/10672702010003001>.
- 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: <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>.
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 35-52. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1690>
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 2, 179–189. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>.
- Blinne, W. R., & Johnston, J. A. (1998). Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college. *Journal of College Student Development*, 39, 569 –576.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194–203. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90040-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90040-7).
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of*

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Vocational Behavior*, 35(3), 342-378. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90034-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90034-1).
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., & Diamonti, A. J. (Agosto, 2017). *Precarious work and the psychology of working theory*. Artículo presentado en la reunion de la Asociación de Psicología Americana, Washington, DC.
- Bohoslavsky R. (1977). *Orientación Vocacional: La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bridgstock, R. (2007). Development of a brief measure of career development based on the Systems Theory Framework. *Australian Journal of Career Development*, 16 (3), 18–30. doi: <https://doi.org/10.1177/103841620701600305>.
- Brown, S. D. (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice Origins, Evolution, and Current Efforts. En Brown, D. (Ed.), *Career choice and development* (pp. 3-23). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K. & Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20, 3–21. doi:10.1177/1069072711417154.
- Brown, S. D., & Hirschi, A. (2013). Personality, career development, and occupational attainment. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2^{da} ed.) (pp. 299-328). Hoboken, NJ: Wiley
- Brown, D., & Lent, R. W. (Eds.). (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York, NY: Wiley.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York, NY: WW Norton & Company.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., Güneri, O. Y., & Autin, K. L. (2014). Job satisfaction among Turkish teachers: Exploring differences by school level. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 261-273. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072713493980>.
- Casullo, M. M., Cayssials, A. N., & Liporace, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Argentina: Paidós.
- Carr, A., Rossier, J., Rosselet, J. G., Massoudi, K., Bernaud, J. L., Ferrari, L., ... & Roche, M. (2014). The Career Indecision Profile: Measurement equivalence in two international samples. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 123-137. <https://doi.org/10.1177/1069072713492930>.
- Cinamon, R. G. (2006). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54, 202-215. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00152.x>.
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2012). Understanding career decision self-efficacy: A meta-analytic approach. *Journal of Career Development*, 39, 443–460. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845311398042>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^{da} ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conrad F. (2003). *Verbal reports are data! A theoretical approach to cognitive interviews*. Recuperado de: <http://www.fcsm.gov/99papers/conrad1.pdf>
- Cobb-Clark, D. A., & Schurer, S. (2012). The stability of big-five personality traits. *Economics Letters*, 115(1), 11-15. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770693>
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2015). Cognitive–motivational antecedents of career decision-making processes in Portuguese high

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- school students: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 145–153.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.005>.
- Costa, P. & Mc Crae, R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO revisado. Manual*. Madrid: TEA ediciones.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Career Development*, 33, 47-65. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845306289535>.
- Cupani, M., Azpilicueta, A. E., & Sialle, V. (2018). Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria/Testing social cognitive career choice model across Holland types in high school students. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 8-24. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21615>.
- Cupani, M., & Perez, E. (2014). Escala de actividades de domino público de indicadores del modelo de RIASEC: Estudios preliminares de adaptación a la población universitaria argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 6(2), 23-34.
- Cupani, M., & Ruarte, M. (2008). Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una muestra de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 29(3), 351-364. doi: <https://doi.org/10.1174/021093908786145421>.
- Cupani, M., & Saurina, I. (2012). Estudios Psicométricos del Self-Directed Search (Forma E) en una muestra de estudiantes argentinos. *Revista Evaluar*, 11.
- Darcy, M. U. A., & Tracey, T. J. G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC interests across gender and time. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 17–31.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual differences model and its application*. Minneapolis: University of Minnesota.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000). Vocational guidance: origin, evolution and current state. *Orientación y Sociedad*, 2, 47-58. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932000000100003&lng=es&tlng=en.
- Dierks, P. O., Höffler, T. N., Blankenburg, J. S., Peters, H., & Parchmann, I. (2016). Interest in science: a RIASEC-based analysis of students' interests. *International Journal of Science Education*, 38(2), 238–258. doi: 10.1080/09500693.2016.1138337.
- Dillon, A. (05 de marzo de 2015). UBA: 1 de cada 5 chicos cambia de carrera en el primer año. *Clarín*. Recuperado de http://www.clarin.com/sociedad/uba-orientacion_vocacional_0_1315068564.html.
- Donohue, R. (2006). Person– environment congruence in relation to career change and career persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 504 –515. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.002>.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212-223. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>.
- Edwards, K. J., & Whitney, D. R. (1972). Structural analysis of Holland's personality types using factor and configural analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 136 –145. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0032637>
- Efron, B. & Tibshirani, R. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. New York, NY: Chapman and Hall.
- Eignor, D. R. (2013). The standards for educational and psychological testing. En K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of testing and assessment in psychology. Test theory and testing and assessment in industrial and*

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- organizational psychology* (Vol. 1, pp. 245-250). Washington, DC: American Psychological Association. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/14047-013>.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford press.
- Ezeofor, I., & Lent, R. W. (2014). Social cognitive and self-construal predictors of well-being among African college students in the US. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 413-421. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.003>.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363–390.
- Flores Kanter, P. E., Losano, M. C., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2017). Empirical Evidence for a Socio-Cognitive Model of Academic Satisfaction: A Review and Meta-Analysis Approach. Recuperado de: www.repositorio.uesiglo21.edu.ar
- Ford, M. (2015). *Rise of the robots: Technology and the threat of a jobless future*. New York, NY: Basic Books
- Fouad, N. A. (2002). Cross-cultural differences in vocational interests: Between-group differences on the Strong Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 283–289.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543–564. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085713>.
- Fried, T., & MacCleave, A. (2009). Influence of role models and mentors on female graduate students' choice of science as a career. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 482.
- Friedman, T. L. (2016). *Thank you for being late: An optimist's guide to thriving in the age of accelerations*. New York, NY: Farrar, Straus & Giroux.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Furman, W., & Buhrmeister, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103–115. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>.
- Gavilán, M. (2007). Counselors' education in complex contexts with special reference to Latin America. *Orientación y sociedad*, 7, 73-87. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100004&lng=es&tlng=en
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gershenfeld, N., Gershenfeld, A., & Cutcher-Gershenfeld, J. (2017). *Designing reality: How to survive and thrive in the third digital revolution*. New York, NY: Basic Books.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York.
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1991). *The Position Classification Inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes* (3^{ra} ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Grasso, L. T. P. (1999). *Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento*. Córdoba: Consejo Editorial Asesor.
- Grotevant, H. D., & Thorbecke, W. L. (1982). Sex differences in styles of occupational identity formation. *Developmental Psychology*, 18, 396 –405. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.396>

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- 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, 235–251. doi: 10.1177/1069072705283975.
- Gupta, S., Tracey, T. J. G., & Gore, P. A. (2008). Structural examination of RIASEC scales in high school students: Variation across ethnicity and method. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 1–13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.013>.
- Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M., & Scanlan, K. R. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 307-317. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>.
- Hacker, J., Carr, A., Abrams, M., & Brown, S. D. (2013). Development of the Career Indecision Profile: Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Career Assessment*, 21, 32–41. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072712453832>.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–336. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1).
- Hackett, G., Betz, N.E., & Doty, M.S. (1985). The development of a taxonomy of career competencies for professional women. *Sex Roles*, 12, 393-409. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00287604>.
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). New York, NY: Wiley.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Hansen, J. C., Dik, B. J., & Zhou, S. (2008). An examination of the structure of leisure interests of college students, working-age adults, and retirees. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 133–145. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.55.2.133>.
- Hartman, B. W., Fuqua, D. R., & Blum, C. R. (1985). A path-analytic model of career indecision. *Vocational Guidance Quarterly*, 33(3), 231-240. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1985.tb01314.x>.
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66, 192–204. doi:10.1002/cdq.12142
- Holland, J. L. (1952). A study of measured personality variables and their behavioral correlates as seen in oil paintings. *Dissertation Abstracts*, 12,380-381.
- Holland, J. L. (1985). *Vocational Preference Inventory (VPI) Manual*. Odessa, FL; Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1994). *The Self-Directed Search* (4^{ta} ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^{ra} ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., & Gottfredson, G. D. (1994). *CASI: Career Attitudes and Strategies Inventory: An inventory for understanding adult careers*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 1–11. doi: <https://doi.org/10.1177/106907279300100102>

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Horn, J. (1965). A rationales and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02289447>.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counseling research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 178-186. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.178>.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, J. T., & Hsieh, H. H. (2011). Linking socioeconomic status to social cognitive career theory factors: A partial least squares path modeling analysis. *Journal of Career Assessment*, 19, 452-461. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072711409723>.
- Hural, N. (2015). *La orientación vocacional ocupacional, revisión conceptual*. Recuperado de <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/841>.
- Ireland, G. W. (2017). *Learning Experiences in Career Exploration and Decision-Making: A Test of the Career Self-Management Model* (Doctoral dissertation).
- Ireland, G. W., & Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.004>.
- Jaensch, V. K., Hirschi, A., Freund, P. A. (2015). Persistent career indecision over time: Links with personality, barriers, self-efficacy, and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 122–133. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.010>

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Jantzer, A. M., Stalides, D. J., & Rottinghaus, P. J. (2009). An exploration of social cognitive mechanisms, gender, and vocational identity among eighth graders. *Journal of Career Development, 36*, 114-138. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845309345841>.
- John, O. P. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66–100). New York: Guilford.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 797.
- Kazdin, A. E. (2008). Evidence-based treatment and practice. *American Psychologist, 63*(3), 146–159.
- Klappenbach, H. (1994). *Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas*. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 41, (3).
- Klappenbach, H. (1996). *Tentativa de periodización de la Psicología en Argentina*. Ponencia presentada en el 8^{vo} Congreso de Psicología, San Luis.
- Kuit, W. (2005). *The career development of South African Grade 11 adolescents: A career systems and discursive perspective* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://hdl.handle.net/20.500.11892/159018>.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (2^{da} ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 148. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.148>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development from a social learning perspective. En M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9–31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482.
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W. (2018). Future of work in the digital world: Preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 205-219. doi: <https://doi.org/10.1002/cdq.12143>
- Lent, R. W., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474–483. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00027.x>.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033446>.
- 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(1), 79-122. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Lent, R., Brown, S.D, & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. En S. D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101–118. doi: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X).
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J. A., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458–465. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.458>.
- Lent, R.W., Ezeofor, I., Morrison, M.A., Penn, L.T., & Ireland, G.W. (2014). *Development of a measure of career exploratory actions*. Manuscrito inédito, University of Maryland, College Park, MD.
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>.
- Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.002>.
- Lent, R. W., & Lopez, F. G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 256-286. doi: <https://doi.org/10.1521/jsep.21.3.256.22535>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2018). Social-cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Counseling Psychology*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.002>.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91-97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>.
- Lent, R. W., Taveira, M., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2016). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135–143. doi:10.1177/1069072716657821.
- Lent, R. W., Taveira, M., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362-371. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>.
- Lent, R. W., Taveira, M., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, Á., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 266-272. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.007>.
- Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 181–191.
- Lent, R. W., Sheu, H. B., Miller, M. J., Cusick, M. E., Penn, L. T., & Truong, N. N. (2018). Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social–cognitive choice model by gender and race/ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, 65(1), 17.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Lenz, J. G. (1998). A career center's community connection. *Australian Journal of Career Development*, 7, 3–4.
- Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 44.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365. doi: https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). Factor 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146621613487794>.
- Luzzo, D. A., James, T., & Luna, M. (1996). Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behavior of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 415–422.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. doi: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 173-175. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770693>
- Mansilla Trespacios, A. (1971). Exactitud de la interpretación y resistencia en counseling. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(3).
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by*. New York, NY: William Morrow.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- McIlveen, P. (2003). *Career Systems Interview*. Manuscrito inédito, Universidad de Southern Queensland, Toowoomba, Australia.
- McIlveen, P., & Schultheiss, D. (2012). *Social constructionism in vocational psychology and career development*. Netherlands: Sense Publishers.
- McMahon, M. (2005). Career counseling: Applying the systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 42, 29–38. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00896.x>.
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory framework of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15–20. doi: <https://doi.org/10.1177/103841629500400207>.
- McMahon, M., & Patton, W. (2003). *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in Australian career practice*. Brisbane: Australian Academic Press.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating career stories through reflection: An application of the systems theory framework of career development. *Australian Journal of Career Development*, 13(3), 13–16. doi: <https://doi.org/10.1177/103841620401300304>.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017). *My System of Career Influences* (2^{da} ed.). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- McMahon, M., Watson, M., Foxcroft, C., & Dullabh, A. (2008). South African adolescents' career development through the lens of the systems theory framework: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 18(4), 531–538. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820232>.
- Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233–247. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Mimura, C., & Griffiths, P. (2008). A Japanese version of Perceived Stress Scale: cross-cultural translation and equivalence assessment. *BMC Psychiatry*, 8, 85, 1-7. Doi: <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-85>.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2015). Mplus 7.4. Recuperado de <http://www.statmodel.com/verhistory.shtml>.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 57(1), 11.
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001). Assessing role model influences on student's academic and vocational decisions. *Journal of Career Assessment*, 9, 81-99. doi: <https://doi.org/10.1177/106907270100900106>.
- Newman, D.A. (2003). Longitudinal modeling with randomly and systematically missing data: A simulation of ad hoc, maximum likelihood, and multiple imputation techniques. *Organizational Research Methods*, 6, 328-362. doi: 10.1177/1094428103254673.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61.
- Oleski, D., & Subich, L. M. (1996). Congruence and career change in employed adults. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 221-229. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0041>
- Olson, S. K., Johnston, J. A., & Kuncze, J. (1985). Validity of my vocational situation for homemakers and displaced homemakers. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 18, 17-25. doi: <https://doi.org/10.1080/07481756.1985.12022784>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36(2), 122-131. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90020-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90020-3).
- Osipow, S. H. (1996). Does career theory guide practice or does career practice guide theory? En M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 403-410). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Osipow, S. H., Carney, C., Winer, J., Yanico, B., & Koschier, M. (1987). *The Career Decision Scale* (3^{ra} ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Paloş, R., & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3411. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.524
- Pássera, J. A., Peralta, V., & Stabile, C. A. (2014). *Orientación vocacional: una propuesta teórico-práctica*. Córdoba: Brujas.
- Patton, W. (2015). Career counselling: Joint contributions of contextual action theory and systems theory framework. En R. A. Young, J. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships and identity* (pp. 33–50). New York, NY: Springer Science and Media.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166. doi: <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>.
- Patton, W., & McMahon, M. (2017). The Systems Theory Framework of Career Development. En J. P. A., Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current*

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

status and future directions (pp. 28-39). Tallahassee, FL: Florida State University.

Recuperado de: <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.

Peterson, G. W. (1998). Using a vocational card sort as an assessment of occupational knowledge. *Journal of Career Assessment*, 6, 49–67. doi: <https://doi.org/10.1177/106907279800600104>

Peterson, G.W, Sampson, J. P. A, Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. En S. D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp.312-369) San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Peterson, G. W., Sampson, J. P. A, & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Pérez, E., Pássera, J., Olaz, F., & Osuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Buenos Aires: Paidós.

Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi: <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>.

Rachman, D., Amernic, J., & Aranya, N. (1981). A factor-analytic study of the construct validity of Holland's Self-Directed Search test. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 425– 437. doi: <https://doi.org/10.1177/001316448104100221>.

Railey, M. G., & Peterson, G. W. (2000). The assessment of dysfunctional career thoughts and interest structure among female inmates and probationers. *Journal of Career Assessment*, 8(2), 119–129. doi: <https://doi.org/10.1177/106907270000800202>.

Reardon, R. C. (2017). Holland's integration of career theory, research, and practice. En J. P. A., Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.),

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 28-39). Tallahassee, FL: Florida State University. Recuperado de <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P. A., & Peterson, G. W. (2011). Big questions facing vocational psychology: A cognitive information processing perspective. *Journal of Career Assessment*, 19, 240–250. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072710395531>.
- Reardon, R. C., & Wright, L. K. (1999). The case of Mandy: Applying Holland's theory and cognitive information processing theory. *The Career Development Quarterly*, 47, 195–203. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00730.x>.
- Richardson, M. S. (2009). Another way to think about the work we do: Counselling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 75-84. doi: <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9154-3>.
- Richardson, M. S. (2012). Counseling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40(2), 190-242. doi: <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>.
- Richardson, M. S. (2017). Counseling for Work and Relationship: A practice-driven teoretical approach. En J. P. A., Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 28-39). Tallahassee, FL: Florida State University. Recuperado de <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. En W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 165-186). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Roche, M. K., Carr, A. L., Lee, I. H., Wen, J., & Brown, S. D. (2017). Career Indecision in China: Measurement Equivalence with the United States and South Korea. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 526-536. <https://doi.org/10.1177/1069072716651623>.
- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163-172. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.010>.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132–142. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221-236. doi: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00039-8).
- Ryan, J. M., Tracey, T. J. G., & Rounds, J. (1996). Generalizability of Holland's structure of vocational interests across ethnicity, gender, and socioeconomic status. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 330 –337. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.330>
- 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: <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>.
- Sampieri, R. H, Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. México.
- Sampson, J. P. A. (2017). Cognitive information processing theory for career choices: Challenges and opportunities for integrating theory, research, and practice. En J. P. A. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and*

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- future directions* (pp. 62-72). Tallahassee, FL: Florida State University. Recuperado de <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>.
- Sampson, J. P. A., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (Eds.). (2017). *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee, FL: Florida State University Libraries.
- Sampson, J. P. A., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 48, 3–18. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00271.x>.
- Sampson, J. P. A., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1998). The design and use of a measure of dysfunctional career thoughts among adults, college students, and high school students: The Career Thoughts Inventory. *Journal of Career Assessment*, 6, 115–134. doi: <https://doi.org/10.1177/106907279800600201>
- Sampson, J. P. A., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1989). Counselor intervention strategies for computer-assisted career guidance: An information processing approach. *Journal of Career Development*, 16, 139–154. doi: <https://doi.org/10.1177/089484538901600207>.
- Sampson, J. P. A., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information-processing approach. *The Career Development Quarterly*, 49(2), 146-174. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2000.tb00556.x>.
- Sampson, J. P. A., & Reardon, R. C. (1998). Maximizing staff resources in meeting the needs of job seekers in one-stop centers. *Journal of Employment Counseling*, 35, 50–68. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.1998.tb00476.x>.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Sampson J. P. A., Watts, A. G., Palmer, M., & Hughes, D. (2000). International collaboration in translating career theory to practice. *Journal of Employment Counseling*, 37(2), 98-106. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2000.tb00827.x>.
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la facultad de medicina*, 63, 4, 301-311. doi: 10.15381/anales.v63i4.1511.
- Sánchez García, M. F., & Álvarez González, M. Á. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: UNED.
- Sargent, A. C., & Kennelly, E. (Mayo, 2016). *Examining the influence of Holland's theory in today's vocational literature*. Poster presentado en la reunión de la Sociedad de Psicología Vocacional, Tallahassee, FL.
- Savickas, M. L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence. En M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 235–257). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (Agosto, 2017). *Designing a secure life when work is precarious*. Artículo presentado en la reunion de la Asociación de Psicología Americana, Washington, DC.
- Savickas, M. L., & Lent, R. W. (1994). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- Schindler, N., & Schreiber, M. (2015). German version of the My System of Career Influences. *Australian Journal of Career Development*, 24, 173–177. doi: <https://doi.org/10.1177/1038416215578543>.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Moscow: Eksmo.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Sheu, H. B., & Bordon, J. J. (2017). SCCT research in the international context: Empirical evidence, future directions, and practical implications. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 58-74. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072716657826>.
- Sheu, H. B., Chong, S. S., Chen, H. F., & Lin, W. C. (2014). Well-being of Taiwanese and Singaporean college students: Cross-cultural validity of a modified social cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 61(3), 447.
- Sheu, H., & Lent, R.W. (2015). A social cognitive perspective on career intervention. En P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of career intervention: Foundations* (Vol. 1, pp. 115-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252-264. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.015>.
- 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 activities and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.448>
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Ciftci, A. (2008). Psychological wellbeing: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142, 21-35. doi: <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.21-36>.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In S. D. Brown. & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 233-269). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Tabachnik, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (fourth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tokar, D. M., Fischer, A. R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), 115-153. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1660>.
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2005). Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 335–364. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.11.003>
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 64 – 89. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.003>.
- Tsabari, O., Tziner, A., & Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13, 216–232. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072704273165>.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2013). Promotion of career awareness, development, and school success in children and adolescents. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2^{da} ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Universidad Nacional de Córdoba (2016). *Anuario estadístico 2016. Programa de Estadísticas Universitarias (PEU)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Vernick, S. H., Garis, J., & Reardon, R. C. (2000). Integrating service, teaching, and research in a comprehensive university career center. *Career Planning and Adult Development Journal*, 16(1), 7–24.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.

Wall, J., Covell, K., & Macintyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 63–71.
doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087074>.

White, R. T., & Arzi, H. J. (2005). Longitudinal Studies: Designs, Validity, Practicality, and Value. *Research in Science Education*, 35(1), 137–149. doi:10.1007/s11165-004-3437

Yee, J., & Niemeier, D. (1996). Advantages and Disadvantages: Longitudinal vs. Repeated Cross-Section Surveys. Artículo de Discusión. Project Battelle 94-16, FHWA, HPM-40, University of California.

Young, R. A., & Collin, A. (Eds.). (2004). Introduction: Constructivism, social constructionism and career. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3). doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>

ANEXO

Anexo A**Modelo ANOVA de Medidas Repetidas**

Este estudio se llevó a cabo para explorar si existían diferencias en las variables de resultado a lo largo del tiempo, ya que este procedimiento permite estudiar el efecto de uno o más factores, cuando al menos uno de ellos es un factor intra-sujetos. No se incluyó este análisis en la tesis ya que no formaba parte de los objetivos, pero resultaba necesario para obtener una comprensión más acabada del fenómeno en estudio.

A partir del análisis se pudo constatar que existe un efecto del factor tiempo sobre las variables de resultado Decisión de Carrera y Ansiedad Decisional, en la dirección inicialmente hipotetizada. Así, se observó una diferencia significativa del nivel de Decisión de Carrera, $F(1.96, 1269) = 24.32, p < .001$, y del nivel de Ansiedad Decisional, $F(1.94, 1256) = 29.45, p < .001$, en los tres puntos temporales. La prueba *pos hoc* de Bonferroni demostró que solo entre los puntos temporales uno y dos no existen diferencias significativas en las medias de las variables de resultado. En concreto, el sentido de la diferencia hallada concuerda con lo planteado en las hipótesis I, es decir, existe un aumento del nivel de Decisión de Carrera ($\bar{X}_{T1} = 16.45; \bar{X}_{T2} = 16.74; \bar{X}_{T3} = 17.63$), como puede observarse en la figura 12, y una disminución del nivel de Ansiedad Decisional ($\bar{X}_{T1} = 29.27; \bar{X}_{T2} = 28.58; \bar{X}_{T3} = 26.79$) a lo largo del tiempo y a medida que se acerca el momento del egreso del nivel secundario (Figura 13).

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

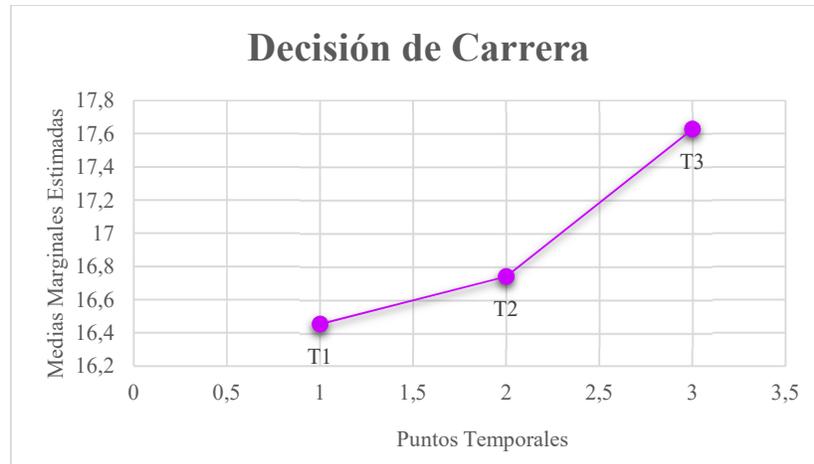


Figura 12. Medidas repetidas de la variable de resultado decisión de carrera



Figura 13. Medidas repetidas de la variable de resultado ansiedad decisional

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Anexo B

Consentimiento informado

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA DE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA:
EVALUACIÓN EN UNA POBLACIÓN DE ADOLESCENTES

Este proyecto de investigación está destinado a evaluar un modelo explicativo de exploración de carrera y toma de decisión vocacional, considerando factores cognitivos (creencias de autoeficacia, expectativas, metas), sociales (apoyo social por parte de padres, profesores y amigos) y de personalidad (características personales). La participación de su hijo/a en este proyecto es MUY IMPORTANTE, ya que los resultados de este trabajo serán utilizados para implementar estrategias destinadas a disminuir la ansiedad decisional e incrementar las posibilidades de los alumnos de realizar una elección de carrera fundamentada. Las respuestas que se brinden a estos cuestionarios serán CONFIDENCIALES, nadie sabrá lo que los participantes respondieron (excepto el autor de este trabajo). Este estudio consistirá en tres administraciones de cuestionarios que miden las variables antes descritas, durante el ciclo lectivo 2016/2017. Además, se brindará a los alumnos participantes un taller vivencial para la elección de carrera, con el objetivo de fomentar el autoconocimiento (en cuanto a habilidades, intereses, expectativas y metas vocacionales), ampliar el campo de elección mediante el conocimiento objetivo de la realidad educacional y ocupacional, generar diferentes alternativas de elección de carrera y ejercitar el proceso de toma de decisiones, durante el ciclo lectivo 2017.

Consentimiento informado:

Firmo este consentimiento manifestando el deseo de que mi hijo/a (Nombre y Apellido)

.....,

DNI:..... participe en el presente estudio. Entiendo que se realizará un registro de datos al cual solo tendrá acceso el autor de este trabajo. Comprendo que la información recabada y las publicaciones científicas que pudieran surgir no expondrán datos personales de los participantes.

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

He sido informado que:

- La participación de mi hijo/a es voluntaria.
- Las respuestas de los participantes son confidenciales.
- La posibilidad de que mi hijo/a abandone el estudio cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno.
- El procedimiento no es engañoso.

-----/-----/2016
Firma Fecha

Responsable: Lic. Ana Estefanía Azpilicueta. Doctoranda. Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI) - Grupo Vinculado Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS – CONICET). Universidad Nacional de Córdoba. [estefaniaazpilicueta@gmail.com/ Celular: 3516576268]

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Anexo C

Cuestionarios

1. Datos Personales

Iniciales de tu Nombre y Apellido: _____

Edad: _____ Últimos 3 números del DNI: _____

Sexo (señala con una cruz) Masculino: Femenino:

Nacimiento _____ Provincia: _____

Ciudad: _____

¿Trabajas? (señale con una cruz) Si: No:

En caso de respuesta afirmativa ¿Cuántas horas semanales? _____

2. Respecto a tus Padres

¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por tus padres? (Selecciona sólo una opción por cada uno de tus padres)

	Primario completo	Primario incompleto	Secundario completo	Secundario incompleto	Terciario completo	Terciario incompleto	Universitario completo	Universitario incompleto	Postgrado completo	Postgrado incompleto
Padre										
Madre										

¿Cuál es la Ocupación de tus padres? (Selecciona sólo una opción por cada uno de tus padres)

	Dueño. Empresas con + de 50 empleados	Dueño. Empresas de 6 a 50 empleados	Dueño. Empresas de 1 a 5 empleados	Profesionales Independientes (Abogado, contador, etc. Que trabaja por su cuenta)	Profesional en relación de dependencia (Abogado, contador, etc. Que trabaja para una empresa o institución pública o privada)	Comerciantes sin personal, artesanos, empleados especializados, supervisores, capataces (Docentes de nivel inicial, primario y medio, policía, secretaria)
Padre						
Madre						

	Autónomos especializados, empleados sin jerarquía (Electricista, gasista, acompañante terapéutico)	Autónomo no calificado, personal no calificado (Empleada doméstica, niñera)	Ocupación informal ("Changas", vendedor ambulante, trabajadores en negro)	Pasivos (jubilados, pensionados)	Desocupado	Fallecido
Padre						
Madre						

3. Datos Académicos

Colegio: _____

Especialidad: _____

¿Qué año te encuentras cursando? _____

Por favor especifica cuál es la carrera a la que aspirás ingresar: _____

¿Qué profesión/ocupación esperás tener cuando finalices la universidad? _____

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Para responder a los cuestionarios, al comienzo de ellos aparece un breve texto que te informa sobre lo que se te preguntará. Lee cuidadosamente estas instrucciones. A continuación, lee cada enunciado (ítem) y respondé a ellos con honestidad. No existen respuestas correctas o incorrectas. Pedí ayuda si tenés una pregunta o no entendés algo. No te saltees ninguna frase.

Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera

Expresá por favor tu grado de confianza o desconfianza con respecto a las siguientes actividades relacionadas con la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada una de ellas y respondé utilizando una escala de 1 a 5, donde si colocás 1 estarás indicando que tenés *nada de confianza* en tu capacidad para realizar dicha actividad y si colocás 5 estarás indicando que tenés *completa confianza* en tu capacidad para realizar la actividad mencionada. Podés emplear cualquier número de la escala.

1	2	3	4	5
Nada de Confianza	Muy poca Confianza	Confianza Moderada	Mucha Confianza	Completa Confianza

1. Darme cuenta qué carrera será una buena elección de acuerdo con mi tipo de personalidad	1	2	3	4	5
2. Identificar las carreras en las que pueda hacer un mejor uso de mis habilidades	1	2	3	4	5
3. Elegir la mejor opción para mí de la lista de mis carreras ideales	1	2	3	4	5
4. Aprender más a cerca de carreras que podrían gustarme	1	2	3	4	5
5. Comparar si mis habilidades, valores e intereses coinciden con ocupaciones relevantes	1	2	3	4	5
6. Tomar una decisión fundamentada sobre qué carrera seguir	1	2	3	4	5
7. Aprender más acerca de los trabajos que podrían ofrecerme cosas que son importantes para mí	1	2	3	4	5
8. Identificar las carreras que coincidan mejor con mis intereses	1	2	3	4	5

Expectativas de Resultados para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera

Expresá por favor tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones relacionadas con la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada una de ellas y respondé utilizando una escala de 1 a 5, donde si colocás 1 estarás indicando que estas *totalmente en desacuerdo* y si colocás 5 estarás indicando que estas *totalmente de acuerdo*. Podés emplear cualquier número de la escala.

1	2	3	4	5
Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1. Si obtengo más información acerca de las diferentes carreras, tomaré una mejor decisión	1	2	3	4	5
2. Si conozco mis intereses y habilidades, voy a ser capaz de elegir bien una carrera	1	2	3	4	5
3. Si realizo una buena elección de carrera, es decir, de acuerdo con mis intereses y habilidades, mis padres estarán contentos	1	2	3	4	5
4. Si conozco qué voy a aprender en cada carrera, podré tomar una mejor decisión	1	2	3	4	5
5. Si dedico el tiempo suficiente a recopilar información acerca de las diferentes carreras, podré aprender lo necesario para tomar una buena decisión	1	2	3	4	5

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Intenciones de Exploración para la Toma de Decisión de Carrera

Expresá por favor tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones relacionadas con la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada una de ellas y respondé utilizando una escala de 1 a 5, donde si colocás 1 estarás indicando que estas *totalmente en desacuerdo* y si colocás 5 estarás indicando que estas *totalmente de acuerdo*. Podés emplear cualquier número de la escala.

	1	2	3	4	5
	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
TENGO LA INTENCION DE...					
1.
2.
3.
4.
5.

Acciones de Exploración para la Toma de Decisión de Carrera

Por favor, indica en qué *cantidad* has realizado las siguientes actividades de planificación de carrera, en los últimos **3 meses**, utilizando la siguiente escala:

	1	2	3	4	5
	Poco o Nada	Algo	En cantidad moderada	En cantidad considerable	En gran cantidad
1.	Pensar sobre las carreras que me interesan				
2.	Leer sobre las carreras que me interesan				
3.	Buscar en internet carreras que me atraigan				
4.	Buscar personas para conversar o entrevistar sobre carreras que me atraen				
5.	Discutir posibles opciones de carreras con un pariente, amigo o compañero				
6.	Reunirme con el psicopedagogo de mi colegio para explorar aquellas carreras que podrían encajar conmigo				
7.	Registrar por escrito mis planes y pensamientos sobre las diferentes carreras				
8.	Pensar sobre cómo mis intereses encajarían en distintas carreras				
9.	Pensar sobre cómo mis habilidades encajarían en distintas carreras				
10.	Pensar en cómo los valores de una profesión (es decir, las cosas que más me atraen) podrían alcanzarse a través de distintas carreras				
11.	Comparar los pros y contras de las diferentes carreras				

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Ansiedad Decisional

Expresá por favor tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones relacionadas con la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada una de ellas y respondé utilizando una escala de 1 a 5, donde si colocás 1 estarás indicando que estas *totalmente en desacuerdo* y si colocás 5 estarás indicando que estas *totalmente de acuerdo*. Podés emplear cualquier número de la escala.

	1	2	3	4	5
	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. Me siento incómodo comprometiéndome con una carrera específica	1	2	3	4	5
2. Mis intereses cambian tanto que no puedo concentrarme en una carrera en particular	1	2	3	4	5
3. Me gusta mantenerme abierto a diversas opciones de carreras en lugar de comprometerme con una carrera en particular	1	2	3	4	5
4. Estoy familiarizado/a con las opciones de carreras, pero no estoy listo/a para comprometerme con una profesión en particular	1	2	3	4	5
5. Me preocupa que mis intereses puedan cambiar después de haberme decidido por una carrera	1	2	3	4	5
6. No estoy seguro/a de que pueda comprometerme en la elección de una carrera específica porque no sé qué otras opciones podrían estar disponibles	1	2	3	4	5
7. Me preocupa que mis objetivos puedan cambiar después de haberme decidido por una carrera	1	2	3	4	5
8. Frecuentemente me siento desanimado/a por tener que decidirme por una carrera	1	2	3	4	5
9. A veces me siento sin rumbo o perdido/a	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente me siento nervioso/a cuando pienso que tengo que elegir una carrera	1	2	3	4	5

Decisión de Carrera

Expresá por favor tu grado de decisión o de indecisión con respecto a las siguientes afirmaciones relacionadas con la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada una de ellas y respondé utilizando una escala de 1 a 6, donde si colocás 1 estarás indicando que estas *totalmente indeciso* y si colocás 6 estarás indicando que estas *totalmente decidido*. Podés emplear cualquier número de la escala.

	1	2	3	4	5	6
	Totalmente Indeciso	Moderadamente Indeciso	Un poco Indeciso	Un poco decidido	Moderadamente Decidido	Totalmente Decidido
1. ...la orientación que elegiste en el colegio?	1	2	3	4	5	6
2. ...la carrera que elegiste en este momento?	1	2	3	4	5	6
3. ... haber reducido tus opciones de carreras a un campo de trabajo general en el que pretendes introducirte, por ejemplo, la ingeniería, la literatura o las ciencias sociales?	1	2	3	4	5	6
4. ... haber elegido una ocupación/carrera específica, por ejemplo, ingeniero informático, escritor, o licenciado en psicología?	1	2	3	4	5	6

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Apoyo Social para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera

Expresá por favor tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones relacionadas con el apoyo que recibes de tu entorno en relación a la elección de una carrera. Examiná detenidamente cada oración y respondé utilizando una escala de 1 a 5, donde si colocás 1 estarás indicando que *estas totalmente en desacuerdo* y si colocas 5 estarás indicando que estas *totalmente de acuerdo*. Podés emplear cualquier número de la escala:

	1	2	3	4	5
	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. Hay alguien con quien puedo contar para que este ahí si necesito ayuda cuando tomo decisiones académicas o profesionales	1	2	3	4	5
2. Hay alguien que me ayuda a analizar los pros y los contras de las diferentes carreras entre las que puedo optar	1	2	3	4	5
3. Hay alguien que me ayuda a considerar mis opciones académicas y profesionales	1	2	3	4	5
4. No hay nadie que me muestre cómo debo hacer para alcanzar mis objetivos en cuanto mi educación o la elección de una carrera	1	2	3	4	5
5. Hay alguien que me apoya en las decisiones académicas y profesionales que realizo	1	2	3	4	5
6. Hay alguien que me acompaña cuando tomo decisiones profesionales o académicas importantes	1	2	3	4	5
7. No hay nadie que me apoye cuando tomo decisiones académicas y profesionales	1	2	3	4	5
8. Hay alguien que me dice o me enseña diferentes estrategias para ser exitoso/a en la vida	1	2	3	4	5

Cuestionario de los Cinco Factores para Adolescentes (BFC-A)

A continuación, se presentan una serie de frases que describen formas de comportamiento que son propias de los jóvenes. Examina cada una de ellas y emplea una escala de 1 a 5 para indicar la frecuencia con que te ocurre eso. Si colocas 1 estarás indicando que casi nunca te ocurre lo que describe la frase y si colocas 5 estarás indicando que te ocurre eso casi siempre. Puedes emplear cualquier número de la escala.

	1	2	3	4	5
	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Hago mis tareas con atención y sin distraerme	1	2	3	4	5
2. Me pongo nervioso	1	2	3	4	5
3. Sé muchas cosas	1	2	3	4	5
4. Estoy malhumorado	1	2	3	4	5
5. Trabajo mucho y con ganas	1	2	3	4	5
6. Discuto acaloradamente con otras personas.	1	2	3	4	5
7. Tengo mucha imaginación	1	2	3	4	5
8. Aprendo fácilmente las cosas que estudio	1	2	3	4	5
9. Me enojo con facilidad	1	2	3	4	5

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

10. Me peleo con los demás	1	2	3	4	5
11. Cuando el profesor pregunta, doy la respuesta correcta	1	2	3	4	5
12. Me comprometo en las cosas que hago	1	2	3	4	5
13. En clase me concentro en las cosas que estoy haciendo	1	2	3	4	5
14. Leo libros	1	2	3	4	5
15. Cuando termino mis tareas, reviso varias veces para asegurarme que todo esté correcto	1	2	3	4	5
16. Respeto las reglas y el orden	1	2	3	4	5
17. Me ofendo fácilmente	1	2	3	4	5
18. Cuando el profesor explica algo, lo comprendo rápidamente	1	2	3	4	5
19. Me deprimó	1	2	3	4	5
20. Me gustan los programas científicos de la TV	1	2	3	4	5
21. Cuando me comprometo en algo, cumplo	1	2	3	4	5
22. Veo los noticieros para conocer las cosas que ocurren en el mundo	1	2	3	4	5
23. Mantengo mi habitación ordenada	1	2	3	4	5
24. Cuando quiero algo, me cuesta esperar	1	2	3	4	5
25. Soy impaciente	1	2	3	4	5
26. Invento juegos nuevos y divertidos	1	2	3	4	5
27. Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa	1	2	3	4	5
28. Resuelvo los problemas matemáticos	1	2	3	4	5
29. Tengo muy ordenadas las cosas de la escuela	1	2	3	4	5
30. Pierdo la calma con facilidad	1	2	3	4	5
31. Me gusta aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5
32. Juego después de haber terminado los deberes	1	2	3	4	5
33. Hago las cosas apresuradamente	1	2	3	4	5
34. Dificilmente me distraigo	1	2	3	4	5
35. Lloro fácilmente	1	2	3	4	5
36. Me gustaría conocer las costumbres de otros países	1	2	3	4	5
37. Me preocupo por cosas sin importancia	1	2	3	4	5
38. Entiendo las cosas rápidamente	1	2	3	4	5
39. Hago los deberes	1	2	3	4	5

MODELO DE AUTOGESTIÓN DE CARRERA

Por último ¿Qué tan importante es para vos hacer o rehacer una elección sobre tu carrera en este momento?

Selecciona una opción:

Extremadamente Importante Muy importante Moderadamente Importante
Poco importante Nada importante