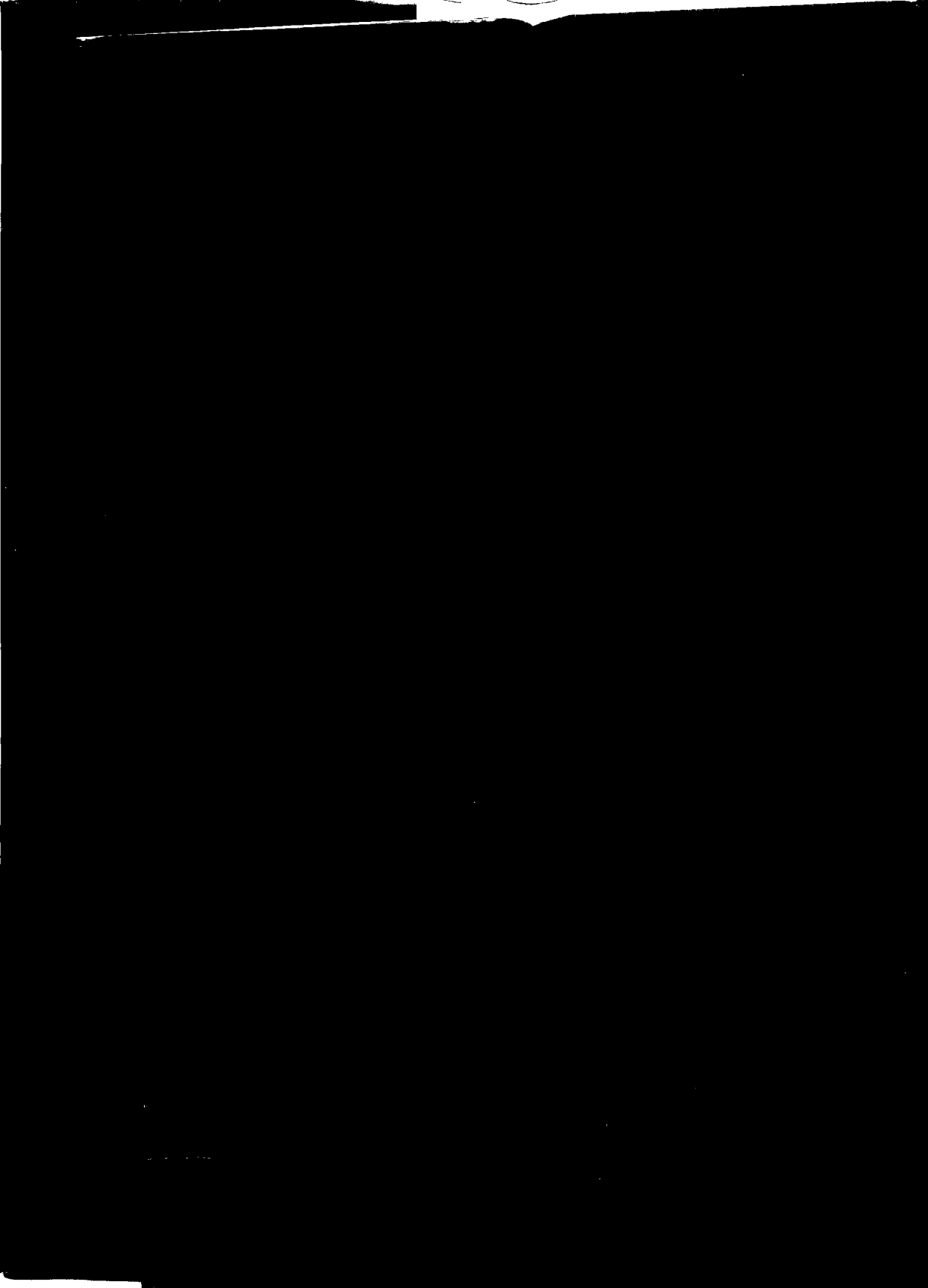


**LA ELECCION DE  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

**Francisco Rivas Martínez**



# **LA ELECCION DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

**Un sistema de asesoramiento  
universitario basado  
en indicadores vocacionales eficaces**

FRANCISCO RIVAS MARTINEZ

©

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL

Diseño y cubierta: J. A. Soria

Tirada: 1.000 ejemplares

Depósito legal: M. 2.193-1990

NIPO: 176-89-029-0

ISBN: 84-600-7350-5

Imprime: FARESO, S. A. P.º de la Dirección, 5. 28039 Madrid



*Este estudio obtuvo el Premio Consejo de Universidades 1988 en la modalidad: «c) Investigaciones en materia de enseñanza superior, de carácter metodológico, sobre cualquiera de las distintas áreas de conocimiento, en su doble vertiente docente e investigadora», otorgado por un jurado compuesto por don Javier Solana Madariaga, don Enrique Balmaseda Arias-Dávila, don Juan Velarde Fuertes, don Antonio López Gómez, don Cipriano Ciscar Casabán, don José Luis Romero Palanco, don Pedro J. Burillo López y doña Elisa Pérez Vera.*

CONSEJO DE UNIVERSIDADES  
SECRETARIA GENERAL  
1989

Director de investigación: Doctor FRANCISCO RIVAS MARTINEZ

Investigadores:            Doctora ESPERANZA ROCABERT  
                                 Doctor JUAN R. MARTINEZ  
                                 Doctora ISABEL ARDIT

## INDICE

	<i>Pág.</i>
PROLOGO.....	9
PARTE I. FUNDAMENTACION TEORICA DE LA CONDUCTA VOCACIONAL UNIVERSITARIA .....	13
INTRODUCCION.....	15
1. La elección universitaria: estado de la cuestión.....	17
2. La conducta vocacional universitaria: fundamentación psicológica.....	25
3. Indicadores de la conducta vocacional universitaria .....	57
PARTE II. TECNOLOGIA DEL ASESORAMIENTO VOCACIONAL UNIVERSITARIO .....	77
4. Diseño de investigación .....	79
5. Desarrollo vocacional.....	91
6. Cognición.....	121
7. Condicionantes.....	149
8. Eficacia discriminatoria de los indicadores vocacionales.....	167
9. Tecnología del asesoramiento vocacional universitario .....	185
10. Aplicaciones con la tecnología SAV.....	205
ANEXO I. MUESTRA DE LOS MATERIALES Y PRUEBAS DEL SAV .....	217
ANEXO II. RESULTADOS ESTADISTICOS COMPLEMENTA- RIOS.....	233
ANEXO III. INFORMACION DE LOS PROGRAMAS: SAU Y SAV ...	245
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	251



## PROLOGO

LA ELECCION ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: **UN SISTEMA DE ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO BASADO EN INDICADORES VOCACIONALES EFICACES**, es un trabajo que fortalece y culmina la línea de investigación de *psicología vocacional: asesoramiento universitario*, que venimos impulsando en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia.

Desde que en 1973 el autor de este trabajo difundió su tesis doctoral sobre el desarrollo vocacional de los universitarios españoles, hasta el presente, se han ido acumulando investigaciones y experiencias sobre una parcela, que en nuestro medio ha sido mal comprendida y en general desatendida, cual es la conducta vocacional universitaria. Y al cabo de este tiempo, contando con el trabajo ilusionado de jóvenes universitarios, hoy podemos ofrecer a la sociedad un planteamiento científico para ayudar al desarrollo de los jóvenes que proyectan su futuro a través de las aulas universitarias.

Cuando la universidad española está comprometida en estos momentos en la reforma de sus titulaciones y planes de estudios, y el sistema educativo se halla atareado con la reforma de las enseñanzas secundarias, la línea de investigación en la que trabajamos nos parece que puede sumar sus realizaciones aportando algo nuevo y valioso, y quiere unir sus esfuerzos a la necesaria modernización de la enseñanza universitaria. De alguna manera el «Zeitgeisth» parece que es propicio a estos afanes, por cuanto que un departamento universitario que ha venido trabajando durante años en el asesoramiento universitario puede en virtud de esa labor ofrecer sus frutos maduros y atender así a una demanda social y educativa que está en el ánimo de todos, e implícita en muchas de las reivindicaciones de los estudiantes adolescentes. Para un universitario comprometido esa percepción es, sencillamente alentadora.

Descendiendo al terreno de los hechos, esta investigación es a la vez p<sup>o</sup>rtico te<sup>o</sup>rico de otras que le anteceden en el tiempo y ep<sup>o</sup>logo que conjunta aportaciones parciales en psicología vocacional y, en concreto, en el asesoramiento universitario. En efecto, cuando varios miembros de los diferentes tribunales que evaluaron las tesis doctorales de Esperanza Rocabert (1987), Juan R. Mart<sup>o</sup>nez (1987) y de Isabel Ardit (1988), formularon algunas preguntas y sugerencias que sobrepasaban el concreto marco te<sup>o</sup>rico de las mencionadas tesis, estaban reclamando el planteamiento de un entramado te<sup>o</sup>rico m<sup>o</sup>s amplio y completo en el que situar las aportaciones sobre la conducta vocacional universitaria. Como director de esas tesis doctorales y otras tesis de licenciatura, en todo momento me pareci<sup>o</sup> justificada esa petici<sup>o</sup>n de ampliar el contexto de la conducta vocacional universitaria, y, en parte, estaba obligado a dar un esquema general de nuestra posici<sup>o</sup>n global sobre el asesoramiento universitario: **esta investigaci<sup>o</sup>n, en sus primeras fases, es la respuesta.**

Pero tambi<sup>o</sup>n este trabajo tiene el car<sup>o</sup>cter de cierre que contiene de manera sint<sup>o</sup>tica las aportaciones relevantes de esos y otros trabajos y no se limita a la presentaci<sup>o</sup>n de resultados (que tambi<sup>o</sup>n lo hace), sino que en base a ellos hemos podido plantear y probar una tecnolog<sup>o</sup>a (en el sentido pleno de la palabra) eficaz para ayudar en la andadura universitaria de los estudiantes espa<sup>o</sup>les que lo necesiten. As<sup>o</sup> el **Programa de Asesoramiento Universitario (PAU-84)**, que en el curso 1984-1985 puso en marcha el rectorado de la Universidad de Valencia y le encomend<sup>o</sup> a nuestro equipo de investigaci<sup>o</sup>n la direcci<sup>o</sup>n y funcionamiento del servicio en el departamento para j<sup>o</sup>venes que acced<sup>o</sup>an a la universidad ese a<sup>o</sup>o, fue una experiencia de intervenci<sup>o</sup>n que nos puso sobre la pista para crear una tecnolog<sup>o</sup>a del asesoramiento universitario. Las tesis de licenciatura en psicología de Isabel Aradit (1985), Juan J. Pl<sup>o</sup> (1985) y Jos<sup>o</sup> Garc<sup>o</sup>a (1988) perfilaron aspectos puntuales de esos primeros pasos y se completaron con las tesis doctorales del actual equipo de investigaci<sup>o</sup>n.

El trabajo desarrollado por el equipo de investigaci<sup>o</sup>n dentro del tercer ciclo universitario en el programa de psicología de la educaci<sup>o</sup>n (psicología vocacional), contando con estudiantes psicólogos, ha llevado a t<sup>o</sup>rmino la puesta a punto de una tecnolog<sup>o</sup>a para los estudiantes que acceden a la universidad: el SISTEMA DE AUTOAYUDA VOCACIONAL (SAV) del que son autores: Francisco Rivas, Esperanza Rocabert, Isabel Ardit, Juan Mart<sup>o</sup>nez y J. M. Rius.

En la actualidad, y a partir de este curso, los estudiantes de secundaria y COU de la red de centros públicos de la Comunidad Valenciana dispondrán de la tecnología SAV, al ser adoptado por los servicios psicopedagógicos escolares (Enseñanzas Medias), con el apoyo de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

Como el lector apreciará de la lectura de este trabajo, éste no se hubiera podido realizar sin la colaboración desinteresada y entusiasta de numerosas personas, todas ellas vinculadas de una u otra forma a la institución universitaria española. Mencionamos las aportaciones:

- del equipo de investigación encuadrado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Valencia, que en la elaboración de sus tesinas y tesis doctorales no escatimaron ni tiempo ni recursos de todo tipo para hacer bien su trabajo;
- de los estudiantes de la Facultad de Psicología, de Valencia, que colaboraron en seminarios de investigación sobre el asesoramiento universitario en estos últimos años;
- de los estudiantes de Bachillerato y COU, que en sus centros o en el departamento participaron en las distintas fases de exploración o ayuda;
- de los ya universitarios de los últimos cursos de sus carreras, quienes desde su ingreso en la institución universitaria participaron en el PAU-84 y desde entonces vienen colaborando en esta investigación.

A todos ellos, que ofrecieron su tiempo y trabajo en el desarrollo de las distintas partes de esta investigación, hay que agradecer muy sinceramente sus afanes y actitudes de prestar ayuda a los más jóvenes en su desarrollo vocacional como futuros universitarios. Sin ellos, no hubiera sido posible esta obra. Gracias.

Valencia, 10 de diciembre de 1988

Francisco Rivas Martínez  
Catedrático de Psicología de la Educación  
Director del Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Valencia





**PARTE I**

**FUNDAMENTACION TEORICA  
DE LA  
CONDUCTA VOCACIONAL  
UNIVERSITARIA**



## INTRODUCCION

La investigación.

LA ELECCION ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: UN SISTEMA DE ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO BASADO EN INDICADORES VOCACIONALES EFICACES, la hemos planteado en dos partes imbricadas. La primera: **fundamentación teórica de la conducta vocacional**, es una revisión de los aspectos psicológicos substantivos del comportamiento que se manifiestan en la elección de una carrera universitaria, y posteriormente lleva a la culminación del proceso de socialización adulto en la vida laboral. Dentro de esta parte, el primer apartado analiza «el estado de la cuestión» de *la elección de estudios* que realizan nuestros estudiantes a las puertas de la universidad. El segundo versa sobre la *conducta vocacional universitaria*, en un intento de precisar y clarificar los errores conceptuales y metodológicos, a la luz de los modernos planteamientos que la psicología vocacional hace del proceso de toma de decisiones y del desarrollo personal a lo largo de la vida. Por último, tratamos de los *indicadores vocacionales* que desvelan aspectos y variables que influyen o afectan de alguna manera al desarrollo vocacional de los estudiantes adolescentes. En conjunto, esta revisión sobre la conducta vocacional universitaria, sirve de entramado teórico al planteamiento empírico de nuestro trabajo.

La segunda parte: **tecnología del asesoramiento vocacional universitario**, contiene, por un lado, la investigación experimental, la fundamentación instrumental y metodológica sobre la conducta vocacional universitaria y, por otro, y en base a esas aportaciones, elaborar una tecnología concreta del asesoramiento: **sistema de autoayuda vocacional**, inscrita dentro del enfoque conductual-cognitivo en el que se mueve la investigación aquí desarrollada.

Una vez planteados los objetivos generales del trabajo, el **diseño**

**de investigación** estructura la acción en cinco fases que van cubriendo de manera sucesiva la labor realizada en estos cuatro últimos años.

- La *fase primera* explicita el modelo de análisis de la conducta vocacional en dos bloques que incluyen el “aspecto personal” diferenciado en **desarrollo vocacional, cognición y condicionamientos** y el «referente universitario» de la conducta vocacional u opciones vocacionales universitarias que se concretan en los **grupos vocacionales**.
- La *segunda fase* pone a punto los **instrumentos de medida** que responden a los diferentes indicadores vocacionales incluidos en el modelo.
- La *fase tercera* aborda la **experimentación de la conducta vocacional universitaria** a partir de dos situaciones naturales bien diferenciadas: la de estudiantes de COU que hacen su elección universitaria (**muestra de acceso**) y la de estudiantes universitarios que se encuentran finalizando sus estudios y de los que tenemos constancia de su adecuado ajuste vocacional en sus respectivas carreras (**muestra criterial**).
- Los resultados diferenciales en términos de **grupos vocacionales** y la constatación de la capacidad discriminante de los indicadores utilizados, permiten el planteamiento de una tecnología científica del asesoramiento vocacional universitario: el **Sistema de Autoayuda Vocacional (SAV)**, tal como se describe en la *fase cuarta*.
- En la *fase quinta* se informa de *dos experiencias* recientes de asesoramiento vocacional universitario realizadas en el distrito de Valencia.

Anexos, cuadros, figuras y tablas, así como una selección de referencias bibliográficas complementan la publicación.

## **1. LA ELECCION UNIVERSITARIA: ESTADO DE LA CUESTION**

Una de las principales finalidades que la sociedad asigna a su sistema educativo, es la preparación progresiva de los escolares para su plena integración en el mundo adulto. En nuestro ámbito cultural, el principal mecanismo de integración social consiste en la participación efectiva y eficaz en el diferenciado mundo del trabajo.

Desde una perspectiva comparada se puede argumentar que es la propia estructura del sistema educativo la que va diferenciando sus efectivos humanos en sus distintos niveles de enseñanza, y en función de la meta de socialización se va «produciendo» la conocida pirámide escolar: nivel primario, secundario y universitario, con implicaciones directas en el mundo laboral. La incorporación de los jóvenes al mundo productivo exige una preparación de especificidad variable, siendo la más polivalente y la más extensa por el tiempo y recursos de todo tipo empleados, la que exige de entrada, una formación universitaria.

Los mecanismos que ponen en marcha los sistemas educativos para que los escolares traspasen los niveles del edificio educativo son muy variados y variables entre sí, cuestión que va pareja tanto a la diferenciación en la obligatoriedad y gratuidad que los sistemas educativos ofrecen a sus ciudadanos, como a la estructuración social, política y productiva en que se asienta cada sociedad.

La diferenciación de recursos humanos internos en el sistema, implica procesos de selección de los escolares que combina criterios internos o académicos, en estrecha interacción con otros externos o socioculturales de índole socioeconómica y cultural, que actúan de forma muy variable según sea la sociedad de que se trate. Los controles académicos están especificados y reglamentados de forma objetiva y pública en todos los sistemas escolares, y la superación conlleva el reconocimiento de su validez social en forma de certificados, diplo-

mas, títulos, etc.; mientras que no ocurre lo mismo con los «otros» criterios, los que actúan a través y mediación de indicadores sociales por lo general interesadamente mal definidos o acotados.

Nuestro sistema educativo tiene a modo de controles internos el obtener o superar el Graduado Escolar para pasar de la enseñanza primaria a la secundaria, y la superación del Bachillerato y COU más pruebas de acceso a la universidad, para la enseñanza universitaria. Más complejo es llegar a conocer la incidencia efectiva y conjunta de los «otros controles», hasta llegar a producir o resultar que en España, la tasa de estudiantes universitarios por 100.000 habitantes sea de 1.822, y que la tasa de escolarización en el grupo de edad de veinte a veinticuatro años sea del 23,2 por cien (UNESCO, 1983).

La incidencia final que esta interacción selectora y educativamente diferenciadora tiene sobre la estructuración social, refleja en buena medida el grado de movilidad de una sociedad (Carabaña, 1983). Amén de las implicaciones sociológicas, lo que nos interesa destacar en este apartado es el significado personal que el proceso de socialización tiene para los individuos. En efecto, para cada escolar el poder superar los filtros de los diferentes niveles educativos hasta formar parte de ese 23,2 por cien de estudiantes universitarios, puede tener muchas interpretaciones. Quizá la más importante desde el plano personal sea que, según sea el significado que tenga este joven del conocimiento o idea que tiene de sí mismo y del mundo laboral, formado a lo largo de sus muchos años de escolaridad, le permitirá o no, finalmente, afrontar con libertad y responsabilidad la elección del último tramo: su preparación universitaria. Por lo que sabemos, la caricatura que el grupo de rock Pink Floyd hiciera en «The Wall» sobre la educación como un sistema de producción despersonalizado, parece plañear todavía sobre los sistemas escolares. Tanto en el plano individual como familiar y en el sistema escolar, el «supuesto proceso» de socialización puesto trabajosamente en marcha durante, al menos, doce años de escolaridad (ocho de EGB, tres de BUP y uno de COU), parece que haya de resolverse de manera puntual e inevitablemente y casi de forma administrativa, a la entrada de la universidad. Su manifestación se concreta en la elección de la carrera.

Para tratar la situación en que se encuentran los estudiantes españoles a las puertas de la institución universitaria, nos apoyaremos en los resultados de una reciente investigación realizada en nuestro medio sobre la elección de estudios universitarios (la más extensa y

quizá cuidada de la que tenemos referencia), y patrocinada por el Consejo de Universidades (1987) con una muestra de 237.000 estudiantes de COU de todos los distritos universitarios; entresacaremos algunos datos que ilustran el problema de la elección universitaria y haremos las anotaciones pertinentes.

### ***Estudios según las preferencias universitarias***

Tomando las preferencias que los estudiantes de COU manifiestan por los distintos tipos de estudios universitarios y analizando el orden de la opción: a) *primera*, b) *segunda*, c) *ideal*, y la variación como carrera alternativa, se obtiene la siguiente tipología de estudios universitarios (pág. 68).

***Carreras del tipo «a > b > c».***—Son carreras elegidas principalmente como primera opción, menos como segunda y menos como ideal. Se estudian en los centros universitarios: de ciencias; de ciencias de la vida; de profesionales; escuelas universitarias de ciencias; escuelas universitarias de letras; escuelas universitarias de ciencias de la vida y facultades profesionales.

***Carreras del tipo «a > c > b».***—Ninguna carrera elegida como opción primera, alcanza cifras más altas como carrera ideal, que es mayor que la carrera alternativa.

***Carreras del tipo «b > a > c».***—Son carreras que permiten empezar por una corta, en caso de que la primera (generalmente larga) falle y se pueda más tarde incorporar al grado superior. Es común en las escuelas técnicas superiores y empresariales.

***Carreras del tipo «b > c > a».***—Son carreras de tipo supletorio, conexas a otras apetecidas o ideales. Tal es el caso de las facultades de ciencias.

***Carreras del tipo «c > a > b».***—Carreras muy deseadas, pero que tienen limitaciones de oferta, caso de ETS, medicina y veterinaria.

***Carreras del tipo «c > b > a».***—Agrupa a todas las carreras de letras, y juegan un papel, en muchos casos, de cubrir unos años prolongando la escolarización y lograr una formación superior sin demasiadas exigencias.

Finalmente la *distribución de estudios elegidos* en primera instancia es: letras, 33,1 por cien; ciencias de la vida, 22,5 por cien; profesio-

nales, 18,6 por cien; ciencias, 10,8 por cien; técnicas, 9,5 por cien y otras, el 5,4 por cien.

**(Nota):** profesionales equivale a sociojurídicas y económicas; ciencias de la vida incluye medicina, biología, farmacia y veterinaria.

En el mismo trabajo, con una muestra de seguimiento de 840 estudiantes, el *número de preinscripciones* que éstos hicieron en la hoja de preinscripción fue: una, el 44,4 por cien; dos, el 18,8 por cien; tres, el 15,1 por cien; cuatro, el 6,5 por cien; cinco, el 4,7 por cien; y seis o más, el 10,5 por cien.

**Anotaciones propias.** Las preferencias que más varían son las socio-jurídico-económicas y ciencias que pasan a otros campos; se mantienen técnicas y letras por muy diferentes razones. Las variables que hacen referencia a lo que definíamos como «otros criterios» anteriormente, de trasfondo sociocultural se muestran muy activas. Así la existencia o no de centros universitarios en la misma localidad o provincia, la variable sexo, la longitud de los estudios, las profesiones de los padres, etc., influyen poderosamente en las preferencias y finalmente condicionan la elección de estudios universitarios.

La clasificación o tipología de los estudios en función de las preferencias, sólo denota la existencia de categorías profesionales que posteriormente se consolidarán de una manera determinada, independientemente de otras consideraciones.

### ***Rendimiento académico previo a la universidad***

Cuando se analiza el *rendimiento* (pág. 28, cuadro 8, y pág. 33, cuadro 9) de los estudiantes en las materias de COU (a pesar de las objeciones metodológicas que tiene el tratamiento dado en ese trabajo a esta cuestión) no existen diferencias significativas entre los estudiantes de letras y ciencias, y tampoco aparecen con claridad diferencias entre los distintos tipos de estudios elegidos.

**Anotaciones propias.** Nuestros trabajos en el distrito universitario de Valencia (Rivas y cols., 1984; Ardit, 1985) también ponen en entredicho el poder diferenciador del rendimiento en COU y Selectividad, respecto a la elección universitaria. Esto es, el criterio interno o académico que emplea el sistema, aun cuando fuera objetivo, resulta que no discrimina entre los distintos estudios, con lo que el papel orientador o pronóstico del rendimiento para los estudios universitarios queda en entredicho.



## **Motivos personales de la elección universitaria**

Si se indaga sobre las razones o motivos de la elección de una carrera en concreto por parte de los estudiantes (pág. 69-78, cuadro 42) encontramos los resultados y la ordenación siguiente:

En primer lugar: A) «*He elegido esta carrera porque me gusta mucho*», el 91,6 por cien; peso 4,4.

En segundo lugar: H) «*Lo que se estudia se me da bien*», el 66,7 por cien; peso del 3,4.

(**Nota**): escala peso, 5, «importantísimo»; a 1, «muy poco importante».

**Anotaciones propias.** La explicación A) sería la que correspondería a escolares de muy diferente nivel evolutivo (en torno a los diez/once años), en el que los intereses dominan o priman la elección al margen de otras consideraciones, pero es muy sintomático que se produzca a los dieciocho años. En otras palabras, «el gustar» es excesivamente vago e indefinido como para cifrar en ella la justificación de la elección y posiblemente engloba una percepción de ajuste impreciso. Estudios realizados por nuestro equipo (Ardit, 1988; Gil, 1988) revelan a su vez la inconsistencia de la elección universitaria cuando se ponen controles en la calidad de la información y conocimientos objetivos que se tiene de la misma.

La elección que realizan los estudiantes es específica respecto a la titulación universitaria y no contempla la similitud de los currícula ni de las actividades profesionales futuras, como se desprende de los datos de las preinscripciones de los estudiantes, y de la factorización del cuestionario pasado a los estudiantes de esta amplia muestra (pág. 72 a 91) sobre los motivos de elección. Los *motivos de elección* se agrupan en factores a etiquetados como:

- I) Facilidad y brevedad.
- II) Vocacional.
- III) Materialismo.
- IV) Movilidad.
- V) Presión familiar.
- VI) No movilidad y baja calidad.
- VII) Facilidad y no movilidad.

Queremos llamar la atención sobre el sentido que dan los autores de esa investigación al término «vocacional» como factor segundo. Al cargarlo de connotaciones comunes pero no psicológicas o conductuales, es una muestra del estado de desconocimiento o mala aplica-

ción del concepto vocacional en el estudio de la elección universitaria. Se le denomina «vocacional» por el hecho de que en él se agrupan los estudios universitarios de grado de licenciatura e ingeniería superior y en nuestra opinión la denominación oscurece más que clarifica los motivos de elección. Lo único que queda claro es la oposición entre titulaciones: licenciatura *versus* diplomatura, lo que en todo caso reflejaría una dimensión valoral de índole sociológica, pero en absoluto una dimensión comportamental aplicable al moderno concepto de «carrera» como desarrollo vocacional que hoy se tiene desde la psicología vocacional.

Hace algún tiempo (Rivas, 1973) realizamos un conjunto de trabajos (una tesis doctoral y más de 10 tesis de licenciatura sobre los estudios universitarios, pudimos probar con muestras representativas de la población universitaria española, que el desarrollo vocacional era casi idéntico cuando comparábamos entre sí los perfiles de una carrera de segundo ciclo con su equivalente de primero; por ejemplo, medicina y enfermería o arquitectura y aparejador (AT) diferían en la incidencia que tenían sobre la conducta de elección del estudiante, principalmente variables de carácter socioambiental y cultural.

### ***Expectativas de utilidad social de la elección universitaria***

En la *relación trabajo y estudio* (págs. 82 y sigs.), analizada a través de cuestionario, se obtienen resultados muy interesantes. Veamos algunos resultados normalizados en una escala de cero a cinco puntos de los ítems:

- N) «*Mientras no tenga trabajo es mejor seguir estudiando*», se llega al 4,04 (el mayor valor).
- E) «*Tener un título universitario es algo importante en la vida*», alcanza un 3,75.
- M) «*Ir a la universidad es una de las mejores experiencias que puede tener un joven*», tiene un valor de 3,73, y
- F) «*Se aprende más de la vida que de la universidad*», el 3,53.

Factorizando (pág. 86) los 14 ítems anteriores se obtienen cuatro factores que explican el 42 por cien de la varianza y desvelan la *estructura ideológica y cultural* que subyace a la elección universitaria. Los factores son:

- I) Confianza *vs.* desconfianza en universidad como medio de integración social.

- II) Reconocimiento *vs.* no reconocimiento de la discriminación laboral de la mujer.
- III) Idealismo humanista *vs.* desprecio de la cultura.
- IV) Confianza *vs.* desconfianza en universidad como medio de encontrar trabajo.

**Anotaciones propias:** las preguntas surgen de inmediato: ¿en base a qué criterios optan los estudiantes por los estudios universitarios?, ¿con qué condiciones se encuentran?, ¿en qué medida su decisión responde a un proceso de toma de decisiones intermedias o anteriores que pueden manejar madura y responsablemente o es algo que se resuelve de una vez por todas?, ¿ciframos la libertad del individuo únicamente en su capacidad?, ¿confiamos en la buena estrella del estudiante para elegir adecuadamente el tipo de estudios universitarios, y una vez en este nivel, volvemos a confiar en que podrá desenvolverse adecuadamente?, ¿ante una situación tan desigual de responsabilidades, tomarán otros por él la decisión? El lector puede añadir más interrogantes, no le faltará casuística.

Nuestra dilatada experiencia con estudiantes que acceden a la universidad y en sucesivos trabajos, hemos constatado la situación de indefensión en que se encuentra el estudiante ante la elección universitaria, en un cuadro que podemos pergeñar de la siguiente manera: «Hasta ese momento el estudiante apenas ha tenido necesidad de hacer elecciones con sentido vocacional o profesional; su única experiencia ha sido la elección de algunas materias optativas en tercero de BUP y COU que, por lo general, resuelve desde una perspectiva escolar próxima y sujeta a influencias inmediatas (profesores, familia, amigos, facilidad, etc.). Se llega al final de la enseñanza secundaria con una muy limitada experiencia y conocimiento del mundo vocacional, y hasta ese momento, los agentes que median en su formación (familia y escuela) no han facilitado su maduración vocacional, para al final, casi de improviso, exigir de este adolescente que su elección tenga sentido personal y actúe con madurez». Cómo resuelve esta persona el problema de elección es variopinto, y oscila entre el desinteresarse totalmente de la cuestión y elegir azarosamente, o, por el contrario, llegar a manifestar conductas de extrema ansiedad, pues se le ha podido insistir en términos «clásicos» de lo necesaria que es «la vocación» para la elección de carrera universitaria, y si además sí es consciente de que no posee esa extraña cualidad, el desfondamiento y hasta la angustia es probable que afloren. En otro lugar (Rivas, 1988) he tratado el tema

en profundidad, respecto al efecto contraproducente de considerar lo vocacional tal como comúnmente se interpreta.

En definitiva, nuestro sistema escolar acusa aquí una de sus más profundas deficiencias: ***fallar precisamente en la no consideración del desarrollo escolar como un aspecto más del desarrollo de socialización que culmina en la vida profesional plena.*** Si tomamos como referencia la manera en que los sistemas educativos modernos tratan la elección universitaria, la principal diferencia con la situación española apunta el hecho de que a la elección se llega a través de un proceso gradual que permite al sujeto experimentar y probarse (en mayor o menor medida), sobre todo en el nivel de enseñanza secundaria, mediante la realización de actividades que orientan su conocimiento vocacional con el del mundo adulto. Ese sentido tienen:

- a) las actividades complementarias;
- b) la elevada optatividad de materias en secundaria, ésta a su vez diversificada en opciones con posibilidades reales de trasvase de una a otra en corto tiempo, caso de que fuera necesario;
- c) el fomentar los servicios de apoyo psicopedagógico, en concreto de asesoría vocacional, y la información profesional y vocacional está estructurada para favorecer el conocimiento propio y de la realidad.

En suma, la puesta en práctica del moderno concepto de «carrera» que desde Super (1974) se considera un aspecto fundamental del desarrollo humano que se inicia en la escuela como preparación genérica para la vida adulta, y que posteriormente actualiza la integración social de la persona a lo largo de su vida productiva, hasta su retiro o jubilación. Así considerada, la elección universitaria se resuelve como una parte más del proceso de socialización en que se concreta la conducta vocacional del estudiante.

## **2. LA CONDUCTA VOCACIONAL UNIVERSITARIA: FUNDAMENTACION PSICOLOGICA**

Si en un contexto con tanta historia y experiencia en la psicología aplicada como son los Estados Unidos de Norteamérica, Super (1985) considera oportuno dedicar el primer capítulo para precisar los conceptos en una obra sobre psicología vocacional, nosotros nos vimos con la obligación de hacer lo propio (Rivas, 1988) al tratar el tema en nuestro medio, en el que tradicionalmente a lo vocacional se le ha escamoteado un planteamiento de estudio psicológico. Sin necesidad de ahondar aquí en las razones de tan calamitosa situación, es conveniente para captar el sentido que damos a esta investigación, esbozar someramente los errores o deformaciones que se han ido acumulando sobre el tema y plantear con precisión qué se entiende por conducta vocacional universitaria.

### **Errores o desviaciones conceptuales**

En la captación de lo vocacional y en nuestro medio, prevalece la acepción etimológica y literaria de su raíz latina que lo identifica con *llamada* y su derivación desde esa perspectiva, hace que se aplique a aspectos subjetivos relacionados con alguna forma de entender o «*vivir la vida*».

Su aplicación primera se refiere a la idea de *llamada espiritual o divina* que experimenta una persona, principalmente para la vida religiosa (acepción ésta sobre la que lo psicológico no tiene ninguna competencia), y que, traslaticiamente, *se asocia a determinadas profesiones*, por lo común de elevado rango y prestigio social, que normalmente suponen una formación universitaria y reservadas para unos pocos sujetos. Y a partir de aquí su uso también ha extendido su significado para denotar *comportamientos profesionales que exceden la mera*

obligación; así de alguien que es capaz de sacrificarse por su trabajo en demasía o exceso para los demás, se dice que su comportamiento es «vocacional». También se aplica para referirse a una *cualidad subjetiva, difícilmente explicable o identificable* incluso para el propio sujeto, pero que es muy conveniente encontrar no se sabe muy bien cómo, antes de tomar decisiones que afectan a la preparación para los estudios (por lo general de tipo superior o universitarios) o para la vida en general. Incluso puede utilizarse significando *tendencia o inclinación* para adjetivar objetos, así se puede hablar de la vocación marinera de determinada villa.

De esas acepciones no psicológicas, podríamos señalar que de alguna manera, *lo vocacional está a su vez restringido a pocas personas y a situaciones vitales excepcionales y de alto valor social*. Queda excluida desde esa interpretación, tanto el proceso de llegar a realizar la conducta vocacional, así como su utilización al prosáico «ganarse la vida» a través de una ocupación común a la mayoría de los mortales. Podríamos decir con toda propiedad que lo anterior, **es una imprecisión conceptual grave (misconceptions) que oculta más que clarifica** el alcance y significado de la conducta vocacional que los psicólogos estudian, y que interesan y afectan, no a unos pocos, sino a casi todas las personas en su vida diaria.

## Precisiones

Para la psicología, y en la cultura occidental, *lo vocacional expresa un proceso psicológico cognitivo-comportamental gradual* que lleva al individuo a la socialización de la vida adulta plena, realizable a través del empleo del tiempo útil o productivo, y desarrollado a lo largo de la vida en el mundo laboral u ocupacional. Ese proceso es complejo y está erizado de dificultades, pues *expresa la relación dialéctica entre el individuo y su entorno sociocultural*, proceso o equilibrio inestable toda vez que se dilucida, nada menos, que la conjugación de las necesidades sociales de tener atendidas adecuadamente las demandas de empleo y productivas, con las exigencias individuales de realización y ocupación de un tiempo (muy largo) y personalmente fértil.

Si partimos de este supuesto, no parece prudente desentenderse la conducta vocacional y confiar que se resuelva espontáneamente a expensas de una supuesta inspiración individual. Prueba de ello es que la preparación de esa relación interactiva, individuo/sociedad, se inicia

y prepara a través del sistema escolar y «Los sistemas escolares se proponen como meta la inserción futura de los jóvenes en la sociedad, principalmente a través de la actividad profesional futura. Ello significa la culminación del proceso de socialización, del niño al adulto, de la dependencia económica familiar a la autonomía productiva» (Rivas, 1988, pág. 17). Por otra parte, no se puede desatender lo esencial de la conducta vocacional, que es la significación personal de una determinada actividad, en beneficio del carácter productivo o de utilidad que pueda tener su dedicación para los demás o en general para atender las necesidades sociales.

Conciliar adecuadamente ambas necesidades y exigencias es quizá el reto o la utopía por la que hay que esforzarse. Y aquí ya estamos en el punto clave de la conducta vocacional: «Esta relación dialéctica entre la persona (dotada de libertad y conciencia) y la sociedad (que organiza los valores culturales, distribuye las oportunidades educativas, cuenta con la división del trabajo, etc.) nunca está resuelta de forma definitiva y satisfactoria para ambas partes. Es, por el contrario, fuente de tensiones, inseguridades y desajustes que afectan hondamente a los términos de esa relación. Contar con ese difícil equilibrio inestable es un principio realista para plantearse el estudio de la conducta vocacional» (Rivas, 1988, pág. 18).

### *Interpretaciones de la conducta vocacional*

En otros trabajos (Rivas, 1976; Sanz, 1984) expuse las interpretaciones teóricas de la conducta vocacional, y sucintamente esas explicaciones e interpretaciones se pueden agrupar en dos posiciones teóricas extremas:

— *Las de base sociológica y económica*, que en su límite extremo llegan a negar la posibilidad de la libertad de la conducta vocacional individual, al estar sometida o condicionada por factores macroestructurales de tipo económico, por los avatares de la oferta y la demanda, las modificaciones tecnológicas traumáticas, etc., aspectos sobre los que los individuos apenas tienen alguna posibilidad de control.

En definitiva, se prima el materialismo productivo más beligerante: *el trabajo es sólo una forma de contraprestación de servicios, sin significado personal, reemplazable y sustituible por otro o por otra persona* (obsérvense los términos: puestos de trabajo; creación y destrucción de empleo, etc.). Afectan de forma desigual a los individuos según

su posición social, formación, edad, sexo, etc., y asocian variables tales como las condiciones socioeconómicas del hogar, la situación económica del país o mundial, los recursos de la comunidad, la presión ambiental, el excedente de personas para determinados trabajos, etcétera.

— *Las centradas en la dimensión personal*, elaborada desde distintas teorías psicológicas y en lo fundamental vienen a recabar la responsabilidad y el control de la conducta vocacional en el propio sujeto que la realiza. No desconoce el efecto condicionante de variables supraindividuales, pero nunca les asigna el papel de determinantes. Se tiende a considerar la conducta vocacional como una manifestación que acompaña al desarrollo personal a lo largo de la vida productiva del sujeto, en el que se aprecian o se pueden diferenciar diferentes etapas con notas e implicaciones bien caracterizadas. En su extremo podría tacharse de *individualidad extrema*, de *autogratificación* e incluso de *ingenuidad romántica*, en el que sólo cuenta la propia satisfacción al margen de necesidades y exigencias sociales.

Otra cuestión que me parece oportuna reflejar es que siendo lo vocacional una cuestión interdisciplinar, vemos con cierta preocupación el predominio de las aportaciones sociológicas hechas en base a un modelo predominantemente económico y si tenemos en cuenta, por ejemplo, los datos comparados sobre prestigio profesional y movilidad social, la cuestión desborda los planteamientos ideológicos políticos particulares, y aparece un peligroso reduccionismo: *la recompensa económica como la principal o casi exclusiva dimensión explicativa de la conducta vocacional*.

Como posición propia sostendremos que *la conducta vocacional es parte del proceso de socialización que realiza una persona que aporta sus motivaciones, capacidades, intereses y expectativas y se apoya o dirige a un entorno social en el que desea participar libre y activamente a través de actuaciones laborales o productivas*. Contemplamos que la realización personal también se logra a través del trabajo; tesis que en nuestro medio se ve apoyada cuando al aparecer problemas en este área, también repercuten y mucho en la esfera personal. Para su estudio y tratamiento desde la psicología vocacional, planteamos las bases de la conducta vocacional partiendo de una serie de precisiones conceptuales que en cierta manera encierran una versión interpretativa y explicativa de la misma, a las que siguen las oportunas acotaciones metodológicas para su estudio y tratamiento.



## Notas de la conducta vocacional universitaria

A la conducta vocacional universitaria, tanto por la exigencia de una elevada escolarización previa (doce años) a la elección de los estudios universitarios, como por la duración de los mismos y por el hecho de contar con esa formación personal como plataforma para desarrollarse e integrarse activamente en el mundo adulto, le cuadran las siguientes notas:

a) **La conducta vocacional se dirige a la autorrealización en el mundo ocupacional.** Implica la capacidad de demorar las recompensas en función de metas valiosas para el individuo y la sociedad: la conducta está orientada por estas metas. La tendencia al logro y a la realización máxima de las capacidades y potencialidades personales, son los impulsores de la conducta vocacional, contando con los ajustes o adaptaciones que la estructura ocupacional demande y que el propio sujeto valorará en cada momento.

b) **La conducta vocacional es un proceso gradual y acumulativo de experiencias más o menos organizadas,** que parten del propio medio, desde la familia y la infancia a otras informaciones e influjos menos próximos, a los que el individuo trata de integrar dotándolas de significado personal. Aun siendo procesos distintos, es problemático desde la adolescencia distinguir el desarrollo personal del vocacional, y en el ámbito de la formación universitaria los dos están inextricablemente unidos.

c) **El desarrollo vocacional lleva a la autonomía y al compromiso personal y social.** El desarrollo vocacional, que desde Super acuñara como *carrera* para definir «la secuencia de actividades y conductas relacionadas con el trabajo que se dan a lo largo de la vida del sujeto, así como las actitudes, valores y aspiraciones asociadas con él» (Connelly, 1979), se produce en una persona que participa activamente en su medio social. Así entendida, la carrera de un individuo *empieza en el contexto escolar*, mediante el nivel de preparación que va adquiriendo, las dificultades que va superando, las alternativas de estudios que va haciendo y *continúa en el contexto laboral*, desde el primer puesto que obtiene, su autoperfeccionamiento, su progresión y finalmente, la jubilación: el conjunto, las experiencias de la vida profesional en suma. *Y en todo desarrollo hay elecciones que el sujeto realiza con riesgo, libre y responsablemente*, sólo así irá creciendo a la vez como persona.

**d) La conducta vocacional está modulada por la fase o etapa evolutiva en que se encuentra el individuo.** Partiendo del concepto de desarrollo vital (life span), también se pueden formular períodos o etapas bien establecidas (véase Rivas, 1988; capítulo 6) que se pueden resumir como:

- a) *preparación,*
- b) *exploración e iniciación,*
- c) *especialización,*
- d) *establecimiento,*
- e) *mantenimiento,*
- f) *declive,*
- g) *retiro.*

A cada uno de estos períodos le corresponde un tipo de conducta vocacional, que con matices diferenciales siguen o comprenden etapas de edad más o menos variables, con aspectos de crisis más o menos profundas en los cambios de cada período.

Lo anterior tiene implicaciones muy importantes para la interpretación y comprensión de la conducta vocacional. En efecto, aparentemente una misma manifestación vocacional tiene distinto sentido según la edad o momento evolutivo de quien la emite; así, por ejemplo, «querer ser x profesión» expresada por un niño de siete años tiene poco que ver con esa misma formulación hecha diez años más tarde, en el momento de elegir los estudios que llevan a esa profesión.

**e) Multipotencialidad vocacional.** Este apartado puede verse como la contestación a dos tipos de errores diferenciados y por desgracia muy extendidos. El primero, hace referencia a la pretendida idea de *encajar en una profesión concreta como única posibilidad de desarrollo vocacional adecuado*. El segundo, a la aplicación de las *cualidades personales de una persona a una sola profesión o carrera específica*.

No es necesario que haya o exista una decisión ni un desarrollo vocacional que convenga únicamente e inexorablemente a cada persona, de tal manera que si el sujeto yerra o no la descubre a tiempo, se frene irremisiblemente su proyecto de vida. Por fortuna la cuestión vocacional no está regida por el destino ni por fuerzas ocultas; es una faceta humana más, y como tal, las disyuntivas rotundas o absolutas sólo aparecen en situaciones límite y no todos los días: a lo vocacional, a mi entender, le acomoda un planteamiento más realista o de probabilidades de éxito, en el sentido de que es raro que de una profesión

nos satifaga totalmente y en todo momento, basta con que el balance sea positivo ¡cuanto más mejor!, como para que nos podamos considerar razonablemente satisfechos, realizados e, incluso, afortunados en la elección.

*Además, la forma de desempeñar una profesión es muy variada y la manera de entenderla o vivirla, también. Una vez superados los niveles mínimos de competencia exigidos para su realización eficaz, hay que confiar en los recursos personales de cada cual para desempeñar los roles profesionales de muy distinta manera. En otras palabras: *personas muy diferentes pueden encajar en la misma profesión y a la par, un mismo individuo puede realizarse y desarrollarse como ser humano en distintas áreas o facetas vocacionales y profesionales.**

La investigación experimental prueba desde hace tiempo (aunque aquí haya sido por lo general ignorado) la «falacia de los perfiles aptitudinales o de otro tipo respecto a las diferentes carreras universitarias» (Rivas, 1983; Castaño, 1983). Lo más que encontramos son agrupaciones de tipos de estudios que comparten elementos, y lo más que nos permiten los indicadores vocacionales *es asignar probabilidades diferenciales de ajuste no respecto a las carreras, sino a agrupaciones de mayor entidad, que denominamos grupos vocacionales* y que reiteradamente hemos detectado en nuestro medio universitario por investigaciones empíricas, que como veremos más tarde se puede identificar con distinto gradiente de similitud entre ellos.

#### **f) Integración, congruencia y eficacia personal diferencial.**

Dado que la conducta vocacional es una de las dimensiones más extensas a lo largo del tiempo (desde la preparación profesional a la jubilación), y que afecta a muchas facetas del comportamiento individual y social, la persona tiende a encontrar en la conducta vocacional el máximo de satisfacciones posibles. De ahí, que el sujeto pretenda actualizar sus expectativas de todo tipo y procure seleccionar los refuerzos que gratifiquen su conducta. Así hay que interpretar la respuesta que dan los estudiantes a la hora de elegir una carrera, cuando dicen, por ejemplo, «que va con su forma de ser», se está expresando sin tener constancia de ello, *una idea de ajuste global del mundo vocacional y de sí mismo.*

El proceso es muy complejo y de alguna manera resuelve de forma personal la idea que una persona tiene de sí misma, del mundo que le toca vivir y la forma de participar en su medio social. El proceso es idiosincrásico, tanto en la selección de gratificaciones y recompensas

individuales y sociales como en la asignación de valores a las actividades y a las recompensas. En la medida que la captación del mundo vocacional sea congruente con sus demandas y expectativas de logro eficaz, se resolverá de una forma más o menos satisfactoria su proceso de socialización.

**g) Intencionalidad, libertad y dirección de la conducta vocacional.** Variables según la etapa evolutiva, el sujeto asigna un determinado grado de intencionalidad y motivación a su conducta vocacional. Y como mecanismo de dirección del comportamiento, la persona:

- *Es capaz de posponer gratificaciones inmediatas, a cambio de metas diferidas en el tiempo que considera valiosas para él.*
- *Concilia satisfactoriamente los principios de placer y del trabajo.*
- *Procura dar sentido y coherencia a su conducta social.*
- *Las realizaciones vocacionales afectan a la propia estima y al autoconcepto.*

**h) El proceso de enseñanza/aprendizaje no formal, y más o menos reglado, juega un papel importante en la conducta vocacional.** Con las matizaciones que sean precisas, el sujeto en cada momento o fase de su desarrollo vocacional parte de una situación y desea o necesita pasar a otra de otro nivel, maneja informaciones de distinto calibre y procedencia y va resolviendo paso a paso su carrera vocacional. *Ese cambio intencional es susceptible de ser estructurado como un proceso de enseñanza/aprendizaje.* Este proceso varía según la madurez de los sujetos y las ayudas o asistencias que la Escuela o la Organización les presta a sus miembros.

**i) La madurez resume la calidad del desarrollo personal y vocacional.** Implica la existencia de procesos de toma de decisiones parciales, pero concatenados y con grados de libertad variables según planes estructurados de forma coherente y realista por el sujeto. Favorecen el desarrollo vocacional y personal el manejo de información vocacional pertinente y la experiencia personal más o menos directa o extensa, según objetivos personales que el individuo acepta o valora vocacionalmente de forma positiva, y el contar con la forma de utilizar o superar los condicionantes socioeconómicos o individuales. El ajuste y adaptación a las situaciones cambiantes, forma parte de este proceso.

## Acotaciones metodológicas

Partiendo de las notas anteriores, las implicaciones metodológicas que afectan al estudio de la conducta vocacional universitaria las podemos cifrar en:

a) Las *manifestaciones vocacionales* son aspectos comportamentales observables susceptibles de ser analizados y tratados de forma objetiva.

b) Son *fuentes de información* para el estudio de la conducta vocacional, tanto los elementos subjetivos individuales como las caracterizaciones normativas procedentes de grupos vocacionales bien establecidos y los elementos o factores del medio ambiente socioeconómico, laboral, educativo, etc., que condicionan el desarrollo vocacional individual.

c) *Flexibilidad y permanencia*. En la conducta y el desarrollo vocacional se combinan tanto el mantenimiento temporal de determinados patrones como la necesaria adecuación temporal (evolutiva) de la conducta.

d) La *elección universitaria* es un aspecto puntual del desarrollo vocacional. La conducta vocacional universitaria se expresa como resultado de un proceso, y ante las opciones universitarias, se plasma de manera puntual en la elección de estudios superiores.

e) Son *elementos claves de la conducta vocacional*, el manejo e integración de la información vocacional, la autoevaluación que hace el propio sujeto de sus posibilidades inmediatas y futuras en relación a los referentes vocacionales seleccionados; el análisis de las opciones y sus consecuencias, el establecimiento de planes de acción y finalmente la toma de decisiones.

f) El estudiante busca el *ajuste vocacional según el significado personal* que da a los estudios universitarios. Implica la existencia de patrones vocacionales de referencias, a los que el individuo prevee poder ajustarse contando con un proceso de acomodación y desde su valoración personal, en función de unas metas valiosas para él.

g) Dado el *período evolutivo en que se encuentran* estos adolescentes, es especialmente importante la autodirección, libertad y responsabilidad de la propia conducta vocacional. La necesidad de dar significado personal y seguridad a su conducta, exige el facilitar infor-

maciones objetivas de la propia conducta y de los grupos vocacionales de referencia.

h) El *modelo de enseñanza/aprendizaje* provee un valioso esquema de actuación desde la psicología vocacional, para ayudar, favorecer y desarrollar la conducta vocacional. En función de la edad de los estudiantes, las técnicas de autoinstrucción juegan un papel importante en la dirección y comprensión de la propia conducta.

## **El proceso de toma de decisiones vocacionales**

Los seres vivos manejan la información que procede de su propio medio interno (organismo) o externo (ambiente) en función de las posibilidades que les permite la especie a la que pertenecen y sobre esa base, y las alternativas de actuación que tienen eligen u optan por aquélla que en principio es más adaptativa o asegura mejor la supervivencia. Es decir, toman decisiones.

En el ser humano, el equipamiento genético e instintivo no es suficiente para manejar una información tan compleja como la que tiene a su alcance, ni garantiza la elección de la alternativa más eficaz para lograr metas que él libremente se ha propuesto: *la elección es un proceso de libertad humana con valor personal para el que elige entre opciones con alto contenido sociocultural*. La toma de decisiones responsable es patrimonio de seres libres, ya que decidir es escoger entre varias alternativas, aquella que haga óptimo un criterio de valor. La libertad personal, entre otros atributos, tiene la de asignar intencionalidad y dirección de futuro a la propia conducta, o de otra forma, proyecta el quehacer de la propia existencia. Y con J. Marías (1973): «La vida humana es elección, ya que tengo que estar en cada momento eligiendo entre las posibilidades que resultan de proyectar mis proyectos sobre las circunstancias». Psicológicamente la toma de decisiones evidencia y resume un proceso complejo de pensamiento y acción, que culmina en la elección de una conducta prevista o deseada (MacCrimmon, 1973).

### *Toma de decisiones y solución de problemas*

La toma de decisiones es un tema interdisciplinar de vigente actualidad, estudiado tanto desde una perspectiva social cuando afecta a grandes colectivos en sus consecuencias productivas (economía), polí-

ticas (politología), colectivas (sociología), formales (lógica, matemática) y por supuesto, del mismo proceso individual (psicología). En cualquier caso, la toma de decisiones tiene que ver con la solución de un problema.

En nuestro campo existen múltiples modelos que tratan de tan compleja cuestión; así, por ejemplo: Zurilla y Goldfried (1971), Kanfer y Busemeyer (1982), Urban y Ford (1971), Eisenberg y Delaney (1977), Larichev (1983), etc. Uno de los esquemas más generales es el propuesto por Nixon y Glover (1984), para quienes básicamente este proceso consta de:

- a) definición del problema,
- b) análisis y selección del objetivo,
- c) análisis y selección de estrategias,
- d) puesta en práctica de la estrategia escogida,
- e) evaluación.

En las tres primeras fases se dan a su vez otros subprocesos de generación de alternativas y tomas de decisiones de orden menor. Es la fase cuarta, donde realmente se produce o evidencia la toma de decisiones, que se manifiesta en resultados, y en función de éstos y de los criterios de calidad previstos, se procede a la evaluación del proceso con la finalidad de sostener o modificar el proceso ante eventos posteriores.

Siendo la conducta vocacional una manifestación del proyecto individual de vida que hace una persona en su medio sociocultural en relación a unos objetivos más o menos específicos, a lo largo de esa andadura habrá situaciones de especial importancia en las que la toma de decisiones juega un papel decisivo respecto a la realización del proyecto vocacional de cada cual. La decisión vocacional, es sólo una clase particular de decisión entre las muchas que el individuo toma a lo largo de su vida. No obstante, es una de las más importantes, y determinará en gran medida cómo empleará la mayor parte de su tiempo, qué ambiente social creará a su alrededor, qué tipo de vida privada le permitirá tener; afectará igualmente al autoconcepto, la consideración social, etc. En nuestra cultura occidental, la complejidad de la vida social, la división del trabajo, la asignación diferencial de refuerzos y recompensas según la actividad ocupacional realizada y por qué no decirlo, la minusvaloración de la vivencia personal propia en el desempeño del trabajo en aras de planteamientos económicos o productivos o de eficacia social, hacen que sobre la elección y la toma de decisio-

nes vocacionales, primen los aspectos crematísticos o sociológicos sobre los individuales, dejando estos últimos desatendidos o al «mejor parecer de cada cual». Lo anterior da lugar a la paradoja: «*Desinterés en el proceso, y sobrevaloración del resultado*», y se traduce en la escasa o nula atención que recibe el estudiante durante el proceso de decisión, a la vez que se enfatiza el valor final del producto, esto es: el acierto en la elección.

Desde la psicología y asesoramiento vocacional, uno de los tópicos con mayor desarrollo en los últimos tiempos es precisamente la toma de decisiones vocacionales. Se trata no sólo de estudios de investigación, sino y sobre todo trabajos de intervención en la conducta vocacional, como puede apreciarse de la reciente revisión que hace Ardit (1988) al respecto. En efecto, los sistemas educativos más avanzados están cada vez más sensibilizados no sólo en aumentar la capacidad de optatividad en sus cursos de secundaria o los «pre universitarios», sino también en ofrecer ayudas a los adolescentes en pró de su desarrollo vocacional, mediante programas de asesoramiento vocacional en los que se trabaja en estrategias de solución de problemas, búsqueda de información, toma de decisiones, etc.

Ardit (1988, pág. 51-91) analiza las realizaciones basadas en los modelos de Tiedeman y Ohara (1963), Miller y Tideman (1977), Hilton (1962), Getatt (1962), Vroom (1964), Hsu (1970), Katz (1966), Fletcher (1966), Kaldor y Zytowsky (1969), Krumboltz (1979), Harren (1979), Buck y Daniels (1982)..., que son modelos de toma de decisiones para los estudios universitarios y que como tecnología de ayuda vocacional, pueden ubicarse dentro de la corriente más moderna del asesoramiento, cual es el enfoque conductal-cognitivo. En una obra reciente dedicada al asesoramiento vocacional (Rivas, 1988), se destaca que la toma de decisiones es quizá el aspecto tecnológico y aplicado más importante para el sujeto que necesita ayuda y desde esa posición: «La información es la clave de la toma de decisiones responsables: la reacción natural de cualquier persona que tenga que tomar una decisión en situación de incertidumbre, es disminuir ésta, hasta donde sea posible, adquiriendo nueva información o haciendo las reestructuraciones cognitivas precisas» (pág. 229). Gil (1989) ha llevado a la práctica una serie de intervenciones en secundaria, basadas en la información vocacional integrada en el mencionado enfoque de asesoramiento.

Un experto en la teoría de la decisión económica, Phillips (1983,



pág. 541), concluye: «El paradigma decisional ve la toma de decisiones como un proceso social y dinámico, que involucra la interacción entre el individuo y su entorno. Las formulaciones del problema son vistas como el establecimiento de su representación estructural, lo que le permite el desarrollo interactivo mediante el cual la información es procesada. Las características de la tarea, las diferencias individuales interactúan e influyen en todos los niveles del proceso. En breve, los juicios de valor activos, las evaluaciones de probabilidades y la organización de la estructura del problema, son todas generadas por una persona en concreto».

En general todos los sistemas y modelos de toma de decisiones insisten en que la forma de plantear el problema, condiciona de manera contundente los resultados. Concretándonos a la conducta vocacional del estudiante que finaliza los estudios medios, sabemos que precisamente una de las mayores dificultades que encuentra, es la baja calidad en su planteamiento del problema de decisión; de hecho muchos estudiantes no son conscientes de la existencia de un problema. Es decir, su falta de experiencia en la toma de decisiones que condicione en algo su futuro a corto o largo plazo, y la falta de conocimientos sobre las alternativas y repercusiones de cada opción, dificultan la percepción personal de la situación de elección, y por tanto, la forma de analizar y seleccionar sus objetivos vocacionales suele ser deficiente. No es de extrañar que, avocados a tener que elegir a las puertas de la universidad, cualquier evento externo puede actuar de forma decisiva en el último momento y... ¡realizar su inscripción de matrícula en una u otra ventanilla universitaria!

Como síntesis conceptual de la toma de decisiones psicológicas, Bros y Phillips (1983), tras analizar muy diferentes sistemas, formulan que un marco de toma de decisiones asume la existencia de: *A) un decisor, B) una situación de decisión, C) información relevante (interna y externa) para el propio sujeto*. Y como notas asociadas a la elección: a) el resultado se interpreta como la probabilidad de que algo ocurra o suceda y su utilidad dependerá del valor o importancia relativa para el decisor, b) la información se maneja y obtiene con las estrategias que el propio sujeto genera y puede reconocer como provechosas o ventajosas para la toma de decisiones y ser capaz de implicarse subjetivamente con los resultados, c) las estrategias son estructuras que guían la acción a través de criterios de eliminación o aceptación. Este esquema general será el que seguiremos para analizar la elección de estudios y toma de decisiones vocacionales universitarias.

## La situación de toma de decisiones

La adecuación del modelo de proceso enseñanza/aprendizaje a la conducta vocacional evidencia con toda claridad en la toma de decisiones. La perspectiva cognitiva de la psicología de la educación, cifra el proceso de enseñanza/aprendizaje *en el tránsito del estado inicial de conocimientos, destrezas o habilidades a un estado final de dominio por parte del aprendiz, mediando las tareas y transformaciones necesarias.*

De forma similar Hayes (1978) señala que la presentación completa de un problema de elección debe incluir el entendimiento de cuatro elementos: *el estado inicial, los objetivos (metas o fines), los operadores y las restricciones sobre éstos.* MacCrimmon y Taylor (1983) especifican que una vez establecida la situación de decisión como tal, ésta podrá estar bien o mal estructurada, dependiendo del grado en que los sujetos estén familiarizados con el estado inicial o de partida, del terminal o metas y de las transformaciones necesarias para pasar de uno a otro nivel.

En general, un problema está bien estructurado si están presentes todos los elementos para resolverlo, o la posibilidad de inferir nueva información a partir de la que se tiene. Las respuestas para resolverlas implican las aplicaciones de transformaciones de la información mediante reglas, algoritmos, etc., conocidas y disponibles por el sujeto. MacCrimmon (1970), señala tres condiciones o tipos de ambientes de decisión que afectan a la estructuración del problema por parte del sujeto, según sea el nivel o grado de: *A) incertidumbre, B) complejidad, C) conflicto.*

**A) Incertidumbre.** En la elección entre alternativas vocacionales, el gradiente subjetivo de certidumbre/incertidumbre, está en función del grado de conocimiento que tiene el estudiante de los eventos que se asocian a cada opción de elección, y de las relaciones causales o relacionales de su ambiente; del *grado de control* que tiene sobre los factores ambientales que afectan a cada posición y de la *inestabilidad* o variabilidad del ambiente.

En el contexto de la conducta, el continuo certidumbre/incertidumbre está íntimamente ligado al desarrollo de experiencias vocacionales de cada persona. Entre las más importantes podemos citar: a) académicas en términos de asignaturas y materias elegidas, preferencias y rendimiento escolar, b) información vocacional tanto de los estudios

universitarios como de las profesiones o mundo laboral posterior, c) el influjo de modelos personales o agentes significativos, evidenciados en la forma de vida de profesionales conocidos por el estudiante, o por las notas de prestigio y relevancia social propuestos en su ambiente a través del poder de los medios de comunicación de masas (TV y cine especialmente), d) el conocimiento directo de los contenidos de elección a través de experiencias integradas en el currículum escolar o actividades específicas extraescolares.

En la medida que el estudiante se autopercebe con limitación de conocimientos ante la oferta universitaria y no se le facilita un esquema para explorar su propia conducta, respecto a referentes de interés relevantes que le permitan establecer las oportunas comparaciones, los estudiantes estarán en situación de máxima incertidumbre y las posibilidades de riesgo o equivocación aumentarán.

Gran parte de los motivos manifestados por los estudiantes de COU para participar en el Programa de Asesoramiento Universitario, PAU-84 (Rivas, 1984; Ardit, 1985), se incluiría en esta necesidad de disminuir su incertidumbre, bien por razones de su propia conducta vocacional, bien por la necesidad de buscar más seguridad en un experto y confirmar la decisión tomada. Como resultado de ese programa, los estudiantes manifestaron respecto a la certidumbre, que la experiencia en el PAU-84 había supuesto: «*reafirmar mis planteamientos*» el 48 por cien, «*plantear de forma realista mi decisión vocacional*» el 34 por cien, «*aclarar dudas*» el 31 por cien.

**B) Complejidad.** Caracteriza las situaciones en las que el ambiente es muy amplio, heterogéneo o muy interconexionado. La realidad presenta siempre un determinado nivel de complejidad objetiva; por ejemplo, es más compleja la toma de decisiones de carrera universitaria, que la elección de materias optativas en tercero de BUP, pero en todo caso es el sujeto quien en definitiva percibirá o no la complejidad de la situación, llegando en casos extremos a percepciones anormales, excesivas o sencillamente desajustadas tanto por un extremo como por otro. Ejemplos de complejización excesiva, lo vemos en el comportamiento neurótico ante la elección más trivial; y la inconsciencia o volubilidad en la elección, como ejemplo anulando la complejidad y considerando todas las opciones equivalentes.

Las personas perciben su mundo organizado de manera más o menos compleja, según el grado de implicación personal que tienen con algún aspecto relevante del mismo. Desde la teoría de los cons-

tractos personales de Kelly (1964), se comprende y explica mejor el comportamiento desde una posición en el que la autopercepción de uno mismo en relación a un problema, expresa también la interacción entre las características individuales y la captación que esa persona tiene del problema en cuestión. De hecho lo anterior expresa la experiencia personal ante un hecho o problema; y para poder manejar con soltura el ambiente y la propia conducta que se dan en él, el sujeto procura organizar mentalmente el ambiente en el que tiene que actuar.

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

La idea de contrastar lo individual con referentes adecuados es bien conocida en psicología vocacional y modernamente Super (1985) señala la sugerencia de tomar patrones vocacionales diferenciados como esquemas de ajuste vocacional. En el ámbito universitario hace ya algún tiempo señalábamos (Rivas, 1983) la necesidad de sustituir la vieja idea de mostrar el posible ajuste vocacional a cada carrera en concreto por agrupaciones de estas, tal como la investigación mostraba en función de la conducta de los estudiantes, las características de los currícula y del desempeño profesional podían organizarse en sentidos mayores: los *grupos vocacionales* y tras varios años de trabajo (Rivas, Ardit y Pla, 1986; Martínez, 1987; Rocabert, 1987; Ardit, 1988) los podemos concretar en los siguientes: I) *humanísticos*, II) *psicopedagógicos*, III) *económicosociales*, IV) *bioterápicos*, V) *científico-tecnológicos* y VI) *artísticos*.

Con ello habríamos dado un paso al simplificar el entramado general de la elección universitaria. Sin embargo, para el estudiante aún puede ser insuficiente, toda vez que le corresponde el proyectar su

conducta sobre estos grupos de referencia, y contrastarla con dimensiones bien conocidas para él. Cómo resuelva esa comparación y cómo finalmente opte por una decisión concreta va a depender, entre otras cosas, de los indicadores vocacionales seleccionados y del peso que dé a cada uno de ellos en la comparación.

**C) Conflicto.** Psicológicamente el conflicto resulta de la valoración que hace el sujeto entre las diferentes opciones entre sí y de los factores asociados a ellas. En otras palabras varias metas pueden ser *igualmente apetecibles (elección/atracción)*, *igualmente rechazadas (elección/rechazo)* o siendo las opciones igualmente deseadas o rechazadas, pueden intervenir factores del medio externo, que faciliten o entorpezcan gravemente las metas asociadas a la elección de una opción sobre las demás. En la conducta vocacional el conflicto representa un parámetro de la madurez personal, pero no sólo eso, pues la interacción con el medio de elección es muy elevada, y prueba de ello es su asociación a conductas ansiógenas de «doble recorrido» entre el individuo y la toma de decisiones. Uno de los tópicos más activos en investigación (Crites, 1981) es precisamente dilucidar si la indecisión vocacional la consideramos como un rasgo o como un estado transitorio.

Desde la toma de decisiones se abordan distintas formas de intervenir en la situación de decisión según el tipo de ambiente de la misma, existiendo numerosos trabajos de intervención que en forma de estrategias pretenden facilitar la toma de decisiones. Ardit (1988, páginas 30-36) revisa las más importantes y de su trabajo confeccionamos el cuadro siguiente en el que se especifica el tipo de estrategia y el número de trabajos reseñados por esta autora.

Obsérvese que la mayoría de las estrategias reseñadas implican la aceptación de la situación, y procuran por distintas vías reducir el efecto de A, B, C; igualmente, en todas ellas hay estrategias que actúan sobre la forma de percibir la situación por parte del sujeto. Su utilización en absoluto es indiscriminada, dependerá de las características del sujeto, del estadio concreto del proceso de soluciones del problema de decisión y de las condiciones del ambiente.

### *El sujeto decisor*

Desde la psicología diferencial son numerosos los trabajos existentes que tratan de desvelar las características psicológicas de los sujetos

**Cuadro 1.—Estrategias de intervención según el ambiente de la situación de decisión, según Ardit (1988)**

<b>Toma de decisiones</b>	<b>N.º referencia</b>
<b>Bajo ambiente de incertidumbre:</b>	
— Estrategias para reducir la percepción de incertidumbre .....	5
— Obtención de modelos formales de incertidumbre.....	3
— Estrategias reducción incertidumbre mediante generación de alternativas o ensayos .....	3
— Estrategias reducción incertidumbre mediante adquisición nueva información.....	3
— Estrategias reducción incertidumbre mediante cambio de consecuencias.....	3
<b>Bajo condiciones de complejidad:</b>	
— Estrategias para reducir la percepción de complejidad.....	3
— Obtención de modelos formales de complejidad.....	2
— Estrategias para reducir la complejidad mediante formulación de alternativas .....	2
— Estrategias para reducir la complejidad en el diagnóstico del problema.....	4
— Estrategias para reducir la complejidad mediante adquisición de nueva información .....	5
— Estrategias para reducir la complejidad mediante aclaración de preferencias .....	3
<b>Bajo situaciones de conflicto:</b>	
— Estrategias para reducir la percepción de conflicto.....	2
— Obtención de modelos formales para el conflicto.....	3
— Estrategias para manejar el conflicto mediante procesamiento de la información.....	3
— Estrategias para manejar el conflicto mediante pactos o ajustes.....	6
— Estrategias para manejar el conflicto mediante mecanismos de reestructuración.....	3

en relación a su conducta de decisión. Taylor y Dunnette (1974), Taylor (1975) informan que algunos de esos atributos son suficientemente importantes como para afectar las estrategias de decisión aplicables a cada tipo de situación descrito anteriormente.

Nuestro sujeto decisor es un *adolescente estudiante de secundaria o de COU, entre los dieciséis y diecinueve años de edad*, que tiene ya un bagaje o historia personal importante. Evolutivamente instalado en una fase muy compleja en la que son típicas unas conductas vocacio-

nales determinadas, y que tiene como tarea principal la de proyectarse hacia la vida adulta, precisamente a través de la toma de decisiones y elecciones universitarias.

**A) El estudiante adolescente.** Muy someramente, a la adolescencia se le caracteriza como una etapa de transición de la niñez a la madurez en el proceso de socialización del ser humano. Cada cultura y sociedad trata o considera a sus adolescentes de una manera determinada. En nuestro caso, tratamos a grandes rasgos de los adolescentes estudiantes cuyos padres lo eran igualmente en mayo de 1968; hacemos esta apostilla para concretar la adolescencia como un fenómeno psicosocial y saber de quiénes hablamos. De un reciente trabajo sociológico (Informe Juventud, 1985) que abarca a una amplia y representativa muestra de adolescentes españoles extraemos las conclusiones, precisamente comparándolas con las que se disponen de la cohorte de sus padres. En apretada síntesis, como *notas psicosociológicas* que le cuadran podemos señalar las siguientes:

- a) Son más parecidos a sus padres en valores políticos, religiosos y morales, de los que éstos lo eran con los suyos.
- b) La disminución de la comunicación con sus progenitores no obedece en este adolescente del 88 al tópico «no me comprenden» de años atrás, sino como una forma de ganancia de independencia formal.
- c) Sus deseos de independencia no son totales, sino que, por el contrario, cuentan con la plataforma paterna para su uso personal.
- d) Difieren en los temas del sexo y en su menor participación política o de adherirse a grandes ideales y por último hay que reseñar un mayor pragmatismo al encarar su futuro, así como una mayor dosis de desesperanza y mayor individualismo o concentración personal, son otras tantas notas características de este numeroso y amplio colectivo.

Como *individuo biológico y psicológico*, ya está completamente equipado para realizar prácticamente todas las funciones de su especie. En el aspecto intelectual tienen experiencia y pueden trabajar con gran capacidad formal o de abstracción (en algunos aspectos al máximo de sus posibilidades). Las aptitudes básicas están lo suficientemente desarrolladas como para esperar pocas variaciones en el futuro. Su pensamiento es científico, maneja y crea hipótesis sobre la realidad y es capaz de establecer planes de contrastación. Una nota que define

también esta actividad mental, es su radicalismo lógico, que procura aplicar a cualquier situación o problema; su falta de experiencia le lleva en ocasiones a tomar posiciones muy extremas al enjuiciar la realidad social, su juicio en ocasiones es escasamente ponderado, pero lógicamente consistente.

*Cultural y socialmente* aún tiene muchas cosas que aprender. Lo difuso de los roles que puede desempeñar y las demandas, a menudo contradictorias, que le formula su medio constantemente hacen de esta etapa la de mayor inestabilidad personal del desarrollo humano. La tarea diaria del adolescente se puede sentenciar como la de búsqueda permanente o reconstrucción de su identidad personal y social. Una derivación de esta búsqueda de identidad, como proyección de un plan todavía inestable, es su conducta vocacional que trata descubrir y ante la que se siente falto de experiencia para tomar decisiones que comprometen su futuro de manera importante. En general expresará incomodidad, temores, dificultad y hasta ansiedad ante la elección de carrera, aunque valore muy positivamente como experiencia enriquecedora para él el paso al nivel de enseñanza universitaria (Rivas y Ardit, 1986).

B) Desarrollo vocacional. El desarrollo psicológico como un continuo a lo largo de la vida, tiene su versión e implicaciones en la conducta vocacional de los jóvenes a los que nos venimos refiriendo en este punto. La consideración evolutiva de la conducta vocacional señala el inicio del moderno asesoramiento (Rivas, 1988, capítulo 6) y la investigación, en especial de este período de la adolescencia es abundantísima y con diferencias de matiz entre los autores, la mayoría de los trabajos destacan la importancia de esta etapa. Acorde con lo anterior, los años de secundaria se corresponden al período de exploración vocacional en el que, según Super (1957), se dan conductas vocacionales tentativas, de transición y de ensayo, que en nuestro medio nosotros caracterizamos (Rivas, 1973) como de *iniciación o período prevocacional, implicación y decisión vocacional*.

Lo que importa destacar es que, tal como señala Super (1969), la conducta vocacional no se da en el vacío y en concreto *en este período va acompañada del surgimiento y establecimiento del concepto de sí mismo (self) y de la madurez vocacional* (Crites, 1984) que se forjan en la experiencia diaria del adolescente. Este proceso se llena de contenidos cuando el sujeto tiene capacidad para trasladar el *concepto de sí mismo* al estereotipo o imagen que se forma de la profesión sobre la



que recae la consideración de su posible elección. Los *intereses vocacionales*, muy lábiles hasta hace poco tiempo, tienden a ser consistentes y estables en el tiempo (Martínez y Rocabert, 1988), van a servir para explorar qué estudios se pueden acomodar a lo que le gusta, pero ya no son suficientes para convertir la preferencia en elección; va a hacer intervenir otros aspectos de su historia y comportamiento, extraídos fundamentalmente de su experiencia escolar, como, por ejemplo, su rendimiento según materias, su facilidad de aprendizaje, etcétera. En la medida en que se le haya ayudado a conectar su propia conducta con la del mundo vocacional adulto, habrá ido aumentando su madurez para analizar con realismo la elección de estudios universitarios como parte de un problema más global. A la par que estará dotado de más recursos para hacer las acomodaciones que sean precisas en función de ese plan, y eludir conductas evasivas «pasotismo», intermitencia e inestabilidad entre las opciones, o fantasías desajustadas a sus condiciones y las del entorno. Por desgracia, nuestra experiencia con estos jóvenes y los resultados de elección y cambio de carrera a la entrada de la universidad, nos muestran un panorama de inmadurez vocacional preocupante.

**C) La elección universitaria: ¿toma de decisiones?** Genéricamente como acto de elección entre las diferentes carreras, el estudiante está mediatizado por el grado de madurez personal que le permita con garantías, poder analizar tanto los factores de su entorno como aquéllos de su propia conducta, que deben estar presentes en un problema de toma de decisiones vocacionales.

El adolescente tiene acusadas *limitaciones* a la hora de plantear el problema de elección de carrera. Seguramente conoce bien su rol de estudiante, pero se encuentra poco preparado para plantear la elección de estudios como un problema de decisión, en el que deben figurar las dimensiones evaluativas que lleven a un resultado satisfactorio. La *habilidad* para representar correctamente su conducta vocacional dentro de un esquema de decisiones es muy limitado, lo que puede llevarle a planteamientos irreales o fantasiosos o seguir el camino de menor riesgo, descartando otras posibilidades como consecuencia de sus fijaciones funcionales (considerar la elección como algo que el sistema pide ahora, y que podrá revisarse más tarde).

La capacidad para manejar la incertidumbre que toda elección lleva consigo, recurriendo a aumentar la información, es igualmente un aspecto diferencial (Castaño, 1983). Se añade a ello un aspecto impor-

tante cual es la *capacidad para procesar la información* según esquemas de integración. Schoroeder y Suedfeld (1971) encuentran como estructura conceptual referida a la dimensión «flexibilidad *versus* rigidez»; la primera es la tendencia a procesar mucha información y a usar esquemas complejos de integración, mientras que la segunda usa poca información y según un esquema simple.

Los estilos de decisión están siendo investigados recientemente (Harren, 1978) y sus correlatos con características personales, nivel de aspiración, etc. Los modos de elección reflejan diferente percepción de los problemas, requieren procesamientos de información diferentes e implican distintas tendencias a correr riesgos.

### *Información relevante: condicionantes*

Elemento clave para la solución de todo problema de toma de decisiones, es la *información disponible o la que se puede obtener* a partir de la formulación y representación formal de los elementos que intervienen en el mismo. Y siendo lo vocacional un proceso que resuelve la interacción de la conducta del sujeto con su medio socio-cultural y laboral, sendas instancias, *la persona y la estructuración sociolaboral*, serán las fuentes de información que intervienen en cualquier problema de toma de decisiones, y llegan a jugar el papel de **condicionantes** de la elección vocacional.

Señalábamos anteriormente que como vía explicativa de la conducta vocacional podíamos considerar el continuo «individuo-sociedad», qué posición teórica se adopte, anclada en uno y otro extremo, implicará el mayor o menor énfasis en los aspectos personales o en los sociales, respectivamente. La necesaria toma de posición, que ya desde Weber queda claro que tiene que adoptar el científico en los temas de las ciencias sociales, nos obliga a plantear nuestro enfoque de trabajo con la conducta vocacional universitaria.

En primer lugar, hay que optar por qué consideración se da a los factores que intervienen en la conducta vocacional, en concreto, tanto por una parte como por otra, de esa relación (individuo/sociedad) el efecto final puede ser *determinante o condicionante* de la conducta vocacional. En nuestro medio, en el que no existe una planificación social rígida y cerrada de la distribución del potencial humano respecto a la cobertura de las necesidades productivas de la sociedad, entendemos que globalmente a los factores que afectan a la conducta voca-

cional les cuadra mejor la consideración de **condicionantes** de la conducta vocacional. Desde esta posición queremos dejar claro la idea de libertad que defendemos para la realización de la persona en su medio social y aun considerando que, según qué aspectos de la conducta analicemos, los individuos ven restringida la realización plena de su albedrío por exigencias y/o limitaciones que deberían proceder fundamentalmente del propio individuo, tales como carencias aptitudinales, falta de destrezas, etc., que en la práctica imposibiliten o dificulten gravemente el desempeñar con eficacia una ocupación o seguir una preparación determinada. En el fondo es la interpretación que autores como Castaño (1983, capítulo 2) dan a lo que él llama determinantes, y en cierta manera la que igualmente hace Carabaña (1985) desde una posición estrictamente sociológica. De otra manera, siendo un problema de asignación de «pesos» de los factores respecto a la conducta resultante, hoy por hoy, la investigación no puede afirmar en nuestra sociedad el carácter determinante de los mismos; ello, unido a nuestra visión del ser humano, nos hace plantear la conducta vocacional desde los condicionantes individuales y sociales que la afectan y configuran.

La investigación existente sobre los condicionantes de la conducta vocacional es amplísima. Por citar sólo algunos autores más relevantes que revisan y compendian infinidad de trabajos tenemos:

— Osipow (1982), quien clasifica los factores de la siguiente manera: a) aptitudes profesionales, b) intereses profesionales, c) personalidad, d) realización, e) hogar y familia, f) economía, g) impedimentos.

— Blau (1956), **modelo sociopsicológico**. Integración de aspectos de elección profesional y dimensiones sociales de entrada o selección profesional. Por parte del individuo: a) determinantes inmediatos de preparación, b) atributos sociopsicológicos del individuo, c) desarrollo personal. Por parte social: a) determinantes inmediatos o exigencias de demanda, b) organización socioeconómica, c) cambio histórico. Sobre ellas actúan las condiciones biológicas, la estructura social y las condiciones de recursos físicos.

— Super (1975, 1985), **modelo sociofenomológico**. Como proceso evolutivo en el que intervienen: a) concepto de sí mismo, b) madurez vocacional, c) etapas de la vida profesional, d) modelo de carrera.

— Holland (1966, 1982), formulación tipológica de la elección vocacional, que hace corresponder a cada tipo de personalidad su

correspondiente ambiente profesional. Intervienen: a) tipos de personalidad, b) ambiente profesional, c) interacción persona-ambiente.

— Castaño (1983), determinantes de la decisión vocacional: a) situaciones: naturales y sociales, b) personalidad individual, aspectos, motivaciones, cognitivos e instrumentales, c) personales, disposiciones y experiencias, d) probabilidad de éxito subjetiva, objetiva y aleatoria.

— Ginzberg (1951, 1985), factores: a) realidad, b) educativo, c) psicoemocionales, d) valores individuales.

### **Modelos multidimensionales empíricos**

— Farmer (1985): a) origen «background», b) personal, c) ambiental. Estos bloques se concretan en variables y como tales conjuntos interactúan entre sí de forma conocida por su investigación.

— O'Neil (1978), factores: a) familiares, b) situaciones, c) individuales, d) sociales, e) socioeconómicos, f) psicoemocionales.

En síntesis, tres son los apartados que engloban los factores condicionantes de la conducta vocacional hacia los estudios universitarios: *A) biodatos, B) personales, C) estructura vocacional universitaria.*

**A) Biodatos.** Agrupa las variables que configuran la historia personal del estudiante. Hasta hace poco tiempo, tratadas como variables demográficas que caracterizaban el acercamiento diferencial en el estudio de la conducta, las aportaciones, entre otros, de Owens (1976), Eberhardt y Muchinsky (1982), hacen que las variables «de vida» haya que considerarlas como un conjunto importante explicativo de la conducta vocacional. Sin necesidad por ahora de descender a la descripción de las variables que forman este bloque, podemos distinguir al menos:

— «Biodatos del ambiente próximo» o variables que condicionan el desarrollo individual de los sujetos, tales como la familia, la clase social de pertenencia y ubicación geográfica. Sus efectos actúan desde el nacimiento del individuo y según la estructuración social, pueden llegar a jugar en la práctica un papel determinante del desarrollo individual. Las situaciones diferenciales son abrumadoras, explican la existencia de «minorías», en algún caso reducidas a élites, y otras que comprende a la mayoría de personas. Variables estrechamente interrelacionadas, como el nivel de ingresos familiares, nivel educativo de los padres, ocupaciones, hábitat, etc., están en la base de la movilidad social (Carabaña, 1985; Hussien, 1976, etcétera).

— «Biodatos experienciales», que apoyan o restringen la vida de cada persona según la riqueza de sus vivencias en su medio sociocultural. Aquí cobra relieve la estructuración de los valores que desde el entorno familiar y social va organizando y construyéndose el propio individuo. La educación formal recibida a través de la escuela juega un papel crucial para el individuo tanto desde el punto de vista individual como de socialización. En efecto, la acción llega desde una doble perspectiva: a) instructiva en el sentido de capacitación para el uso y disfrute de los recursos culturales, b) experiencial o bagaje de vivencias que su contacto con el sistema educativo va proporcionando en relación a la diversidad de materias, asignaturas, y su proyección en la vida adulta.

Contar con la tasa educativa, el *rendimiento escolar, etc.*, de cada individuo ha sido una de las variables más tenidas en cuenta en psicología vocacional, con resultados en nuestro país como los que ofrece Carabaña (1983), en el que el nivel o tasa educativa explica el 36 por cien de la varianza en la ocupación más que la tasa educativa y ocupación de los padres. Igualmente problemático es el rendimiento escolar en la secundaria y su papel predictivo en el nivel superior, con correlaciones moderadas en torno al 40 por cien, y escaso o nulo poder discriminante entre los estudiantes de COU y sus elecciones universitarias (Mec, 1985).

Más novedoso resulta el incluir el aspecto *escolar-experiencial* con variables como tipo de elección realizado en las materias optativas, atracción y rechazo sobre asignaturas, ideas que se han formado de las mismas, etc. Variables como el sexo tienen su influjo, a tal punto que ya no es sólo la distinción biológica entre sexos lo que incide sólo en la conducta vocacional, sino su interacción sociocultural, de ahí la consideración del género (gender) como otro factor que obliga a tratar la cuestión incluso al mismo nivel que se hace con otras minorías (Walsh y Osipow, 1987; Westbrook, 1979); la psicología diferencial apoya este planteamiento sociocultural en la medida que otras «diferencias» debidas al sexo, como las aptitudes, por ejemplo, han dejado de tener una justificación científica individual.

En resumen, los biodatos deberán contemplar variables individuales y sociales tal como éstas afectan al desarrollo del individuo, según la calidad del ambiente próximo.

**B) Personales.** En el mundo vocacional la idea de desempeñar roles y funciones ocupacionales con eficacia hace que a la diferencia-

ción del trabajo le cuadre el analizar la dotación personal con la que el individuo cuenta a la hora de procurar y proponer su integración social. Esquemáticamente las variables que juegan un papel más o menos destacado son las siguientes:

— «Aptitudes», constituyen una de las variables más estudiadas en relación al ámbito vocacional, bajo una triple problemática (Castaño, 1983): diferenciación, estabilidad y poder predictivo. La psicología se ha esforzado en analizar el comportamiento inteligente que subyace a la solución de problemas, primero desde la consideración de la inteligencia como un factor único, y posteriormente por mostrar capacidades diferentes según la tarea a resolver o según el funcionamiento o proceso en la solución de problemas (Sternberg, 1987); todo ello unido al problema de la dotación biológico-genética y a la acción de ambiente, o a su mejora y adiestramiento. Sin necesidad de citar la inmensa bibliografía de que se dispone, centrándonos en la opción universitaria y española, con sólo citar los trabajos con estudiantes universitarios de Castaño, los de García Yagüe o los nuestros propios... queda patente que los estudios universitarios requieren unos determinados niveles de capacidad, por lo general superiores a los de su cohorte de edad que no siguen estos estudios, y que a su vez en las variables aptitudinales medidas existen diferencias. Con todo dejamos constancia (Rivas, 1983, 1986) de que la diferenciación ni es uniforme, ni se circunscribe a las carreras de forma puntual (Rivas, Ardit, Pla, 1986) ni las diferencias son fijas o estables a lo largo de toda la carrera (Zaragoza, 1986).

— «Intereses», es otra gran dimensión comportamental bien conocida y estudiada desde hace tiempo (Strong, 1964), representan la plasmación motivacional que da dirección a la conducta vocacional, pueden llegar a ser los elementos más diferenciadores de las elecciones universitarias (Rivas, 1973; Rocabert, 1987) y son elementos clave del desarrollo y evolución de la conducta vocacional, como muestra el moderno enfoque del asesoramiento. Cuestión más compleja es dilucidar los referentes de comparación y los indicadores oportunos para especificar la acción conjunta de las preferencias con los influjos vocacionales del medio (Martínez, 1987), el papel de las aficiones, así como su incidencia en el desarrollo vocacional.

— «Desarrollo y madurez vocacional», aspectos potenciados desde los trabajos de Super, son de actualidad creciente como lo evidencia la presencia continua de términos (por lo común anglosajones) en

la literatura especializada. Ambos constructos atañen a la «carrera» y a los patrones de conducta que se manifiestan a lo largo de la vida del individuo. El concepto de madurez añade la referencia a la edad o período evolutivo del sujeto y las conductas que son propias del mismo. Así, Crites (1965) plantea una estructura jerárquica de la madurez con tres niveles interrelacionados: a) nivel inferior, formado por conductas que teóricamente maduran con el paso del tiempo, b) nivel intermedio formado por dimensiones de la madurez, tales como consistencia, realismo, actitudes y competencias de la elección, y c) nivel superior de desarrollo o maduración vocacional para la toma de decisiones.

De las múltiples investigaciones realizadas, Westbrook (1983) concluye que la multidimensionalidad del constructo aún no está lo suficientemente establecida, y nosotros ya hemos señalado (Rivas, 1988, capítulo 6), a vistas de los intentos fallidos de traducción de instrumentos a nuestro medio, la necesidad de adecuar esos conceptos a las condiciones de elección que nuestro sistema vocacional permite o propicia.

— «Autopercepción vocacional», queremos significar con este término la captación que el propio estudiante desde su autoconcepto, hace del mundo vocacional y la forma en que se proyecta sobre él estructurando cognitivamente esa realidad percibida. Hasta no hace mucho, se insistía en relacionar la conducta vocacional con el autoconcepto, o con los valores; Super (1985) a vista de los pocos resultados de la investigación, sugiere otra vía, cual es la estructuración cognitiva del mundo vocacional en línea con las ideas de la teoría de constructos personales de Kelly. Los trabajos de Casserli (1983), Neymeyer (1985, 1987), Nevill (1986) y propios (Rivas y Marco, 1985) se orientan hacia la estructuración cognitiva del mundo vocacional que posee el propio sujeto.

— «Motivación y expectativas de logro». Castaño (1983, capítulo 6) tras revisar las teorías al respecto, su génesis y desarrollo hay que buscarlo en la teoría del aprendizaje social, en su relación con la conducta vocacional, sugiere que la motivación de logro vocacional es «función del motivo del rendimiento, de la esperanza de éxito y del valor del incentivo» (pág. 145). Bandura (1977) distingue entre expectativas de logro y expectativas de eficacia personal. Las primeras hay que situarlas en el terreno de la estimación personal de desear un determinado resultado, nivel o situación, estaríamos en el deseo de la estimación o simplemente aspecto evolutivo. Las segundas indican la

cantidad de esfuerzo que el sujeto invierte en una conducta y la tenacidad con que la mantiene a pesar de las dificultades y circunstancias adversas.

En la motivación de logro van a servir de incitadores para plantear el deseo o formular el proyecto vocacional un cúmulo de variables que de momento tienen más carga social que personal. La conexión que esto tiene con las variables sociales que acompañan la conducta individual, como han probado, entre otros, Benito (1979) con universitarios españoles, o los que se desprenden de la encuesta de COU (Mec, 1985), cuando se comparan las elecciones de carrera y sus motivos teniendo en cuenta el haber cursado la secundaria en un centro público o privado; o con variables de personalidad como ha planteado Eysenck (1974) y Castaño y Zapatero (1982) que encuentran relaciones con la introversión y la autoestima, o conjuntamente, como formulara O'Neil (1985).

— «Psicoemocionales», si bien el estudio diferencial de los rasgos de personalidad han sido una fuente de investigación tratando de relacionarlos con la conducta vocacional, (incluso la teoría de Holland se centra en formular tipologías de personalidad y ambiente vocacional), desde la psicología vocacional se postula la flexibilidad del ser humano para poder desempeñar de forma muy diferente las distintas ocupaciones, y el interés diferenciador ha remitido, o acaso desaparecido. Sin embargo, no se ignora que tal como una persona vive su comportamiento, pueda tener implicaciones a la hora de tomar decisiones vocacionales; la forma en que se toman decisiones, el grado de certeza que uno exige antes de movilizar la acción, ajuste personal en general, etcétera, constituyen genéricamente los aspectos psicoemocionales que Harren (1979) y O'Neil (1982) consideran que afectan a la conducta vocacional y en muestras españolas (Castaño, 1970, 1971, 1974) se confirma su capacidad discriminativa respecto a grupos vocacionales amplios (del tipo de letras, ciencias, artísticos o similares).

— «Interacción de A y B». Farmer (1985) prueba un modelo multidimensional de los factores que interactúan en la conducta vocacional de los hombres y mujeres universitarios, agrupando las variables en tres bloques: *origen o «background»*, *personales y situaciones*, conectados entre sí a través de *motivación* descompuesta en *nivel de aspiración*, *dominio o capacidad y desarrollo vocacional*. Los resultados empíricos del modelo señalan que las variables situaciones contribuyen menos que el origen cultural, pero más que las variables persona-



les respecto al nivel de aspiración. En cuanto al dominio o preparación, pesan mucho los factores ambientales, y la acción conjunta de los factores de origen y ambientales es tan fuerte como los personales. Por último, las variables personales influyen más sobre el desarrollo vocacional que sobre la motivación.

**C) Estructura vocacional universitaria.** Que la conducta vocacional sólo puede entenderse en relación a un contexto ocupacional o profesional que al individuo le sirve a la vez de comparación y de punto de llegada o de integración social, parece una cuestión defendible. Así que o como consecuencia de la división y complejidad del mundo ocupacional, desde la psicología vocacional se han hecho numerosos esfuerzos por clarificar y clasificar las variopintas actividades del mundo ocupacional adulto.

Los primeros trabajos, como el DOT (1940), significaron una importante ayuda para el conocimiento de las profesiones y la toma de decisiones vocacionales. Más de 10.000 profesiones se referían a ocupaciones: *profesionales y de dirección, renta y oficinas, servicio, agrícolas, pesqueras, especializadas y sin especialización*. La última revisión del DOT (1977) se aumenta el listado a 13.000 profesiones y se describe incluyendo aspectos: *exigencias escolares, si el trabajo está relacionado o no con la gente, las ideas o las cosas, perfil aptitudinal y condiciones del trabajo a través de 12 descriptores*. El DOT ha sido fuente de abundante investigación, Spenner (1985) hace una exhaustiva revisión de la misma, y la correspondiente evaluación crítica. En 1953 la OIT elabora una clasificación internacional similar y al mismo tiempo se complementa con la Minnesota Occupational Rating Scales (1953), añadiendo una nueva variable: *las características del trabajador*. Pronto los trabajos de clasificación descriptivos de las profesiones dieron paso a elaboraciones en las que se tiene muy en cuenta aspectos psicológicos y vocacionales en general.

Este recorrido lo describe detalladamente Roe (1984), quien desde 1956 provee de un esquema comprensivo las actividades ocupacionales en torno a dos ejes octogonales que como continuos de referencia van desde: *I) trabajar con fenómenos naturales a trabajar con personas, II) comunicación personal a organización y producción*. En ese espacio bidimensional se ubican los siguientes grupos ocupacionales: a) servicios, b) relaciones comerciales directas, c) organización y administración, d) tecnología, e) trabajo al aire libre, f) ciencia, g) cultura general h) creación artística. De esta manera resulta posible remitir

cualquier profesión a esta clasificación de forma simple y parsimoniosa. A su vez, cada ocupación puede ser ejercida con distinto nivel de desempeño, en el que los elementos responsabilidad, capacidad exigida y dificultad de la tarea deciden la jerarquía interna. Inspirado en la obra de Roe, Knapp y Knapp (1984) elaboran el COP System en que se combinan los ocho grupos ocupacionales y los dos niveles de especialización resultando: *científica*, nivel profesional y especializado; *tecnología*, nivel profesional y especializado; *economía del consumidor*; *aire libre, negocios*, nivel profesional y especializado; *burocráticas, comunicación, artísticas*, nivel profesional y especializado; *servicios*, nivel profesional y especializado.

Otras clasificaciones del mundo ocupacional se basan en los intereses vocacionales inventariados, en razón del poder diferenciador de los mismos respecto al mundo ocupacional. De la comparación entre distintos instrumentos (los de Spranger, Strong, Kuder, García, Holland y Roe), Castaño (1983, pág. 212) presenta un cuadro síntesis del mundo vocacional constituido por los intereses: administrativos, artísticos, asistenciales, científicos, comerciales, ejecutivos, lingüísticos y técnicos. Conociendo las características de una profesión, se puede describir ésta en términos de sus intereses vocacionales.

El ACT Occupational System (1985) parte de una estructura jerarquizada de las profesiones del DOT: parte de 559 grupos de profesiones codificadas con tres dígitos, pasa a 23 familias profesionales que pertenecen a las seis agrupaciones generales: negocios (ventas), negocios (gestión), técnicos; ciencia, arte y servicios sociales. La equivalencia con la tipología de Holland está comprobada. Esta agrupación se dispone en un espacio definido por los ejes que van: *I) trabajar con datos versus ideas*, *II) trabajar con cosas versus personas*. El ACT forma parte del sistema de asesoramiento vocacional, Career Planning Program y suministra información sobre las profesiones y las características de desempeño, aptitudes exigidas, valores, datos biográficos y exigencias de preparación.

La importancia que tienen estos trabajos en el proceso de asesoramiento se pone de manifiesto en los esfuerzos que se están haciendo en poner a disposición del usuario, por lo general estudiantes de secundaria, la máxima información posible de manera organizada y comprensible. Así recientemente Maughton y Outcalt (1988) presentan una nueva clasificación ocupacional basada en el grado de variedad, identidad, autonomía, significación y retroalimentación de 15

grupos profesionales y establece una clasificación que presenta el grado de relación entre las familias y describe el potencial motivacional de los trabajos encuadrados en ellas.

Las 56 carreras universitarias que constituyen hoy la oferta que la sociedad española hace a los estudiantes que optan por estudios superiores constituyen en la práctica *el universo de elección vocacional universitaria*. Estos estudios representan entre sí diverso grado de afinidad y diferenciación; así se habla de carreras de letras, de ciencias, etcétera. Secadas (1962, 1967), analizando los diferentes planes de estudio de las carreras universitarias vigentes en esa época y ponderando la afinidad entre las materias de estudio, el tiempo oficial asignado en el respectivo plan, estableció los siete grupos homólogos siguientes: *exactas, técnicas, químicas, humanistas, sociojurídicos, bioterápicos y pedagógicos*; posteriormente y en razón de investigar las preferencias vocacionales de todos los estudios universitarios añadimos (Rivas, 1973) otros: *militares, religiosos y artísticos*.

Rivas y Ardit (1986) tomando una extensa muestra de estudiantes universitarios de los que se disponía amplia información sobre un conjunto de variables vocacionales de muy diversa índole, aplicando análisis discriminante señalan únicamente la existencia de tres grandes grupos con capacidad de diferenciación estadística: *humanístico, científico tecnológico y mixto o intermedio*. Más recientemente los trabajos de Rocabert (1987) y Ardit (1988), ampliando y depurando las variables vocacionales del estudio anterior y con estudiantes universitarios, el grupo mixto, se disgrega en otros y el resultado es la propuesta de los grupos vocacionales siguientes: **I) teóricohumanístico, II) psicopedagógico, III) socioeconómico, IV) bioterápico, V) científicotecnológico y VI) artístico**. Como puede apreciarse, los cinco primeros grupos forman un continuo que iría desde las humanidades a la tecnología científica, o, si se prefiere, de las tradicionales «letras a las ciencias»; ciertamente que el grupo artístico se escapa de ese continuo.

De este apartado nos interesa destacar sobre todo que la información que el estudiante tiene que manejar es la que afecta a la elección de optar entre los diferentes estudios universitarios, de tal manera que esa información ha de ser significativa para su proyecto universitario y estar validada o con poder predictivo probado mediante estudios con estudiantes de similares características a las suyas, pero que tienen ya una experiencia probada de buen ajuste vocacional universitario. Esa información que consideramos relevante, sólo puede provenir de la investigación experimental y se complementará con otra información

que deberá igualmente facilitársele, mientras hace planes vocacionales y antes de tomar finalmente la decisión universitaria. No disponer de esta información durante el desarrollo vocacional en el tránsito a la universidad es aumentar el riesgo de limitar ese proceso, y ningún estudiante debería correrlo. Por desgracia la situación más frecuente en la que se encuentran nuestros estudiantes es la que debería evitarse.

### 3. Indicadores de la conducta vocacional universitaria

La historia de la educación señala que la institucionalización de la educación superior, tanto en Oriente como en Occidente, es consecuencia directa de la estructuración social directamente relacionada con la preparación de grupos de élite que en el terreno político, cultural y científico podrían asimilarse con la clase dirigente. De hecho se puede afirmar que la estructura del sistema educativo como organización social no se configura de «abajo a arriba», sino que primero se reglamentan los estudios superiores, paulatinamente los estudios medios y finalmente los primarios, hasta configurar genéricamente lo que hoy conocemos como sistema educativo.

Una posible explicación a esta institucionalización descendente, hay que buscarla en el papel propedéutico que siempre han tenido los niveles medios y primarios respecto a los superiores; todo ello acorde con la consideración que la sociedad ha tenido de la persona y del papel que se le ha asignado a la educación. De hecho, hasta el siglo XX no se llega a la universalización de la educación primaria para todos los ciudadanos y a la consideración de la educación como un bien y uno de los derechos inalienables del hombre. Es bien entrado este siglo cuando los países más avanzados suscriben el *Principio de Igualdad de Oportunidades*, cuestión ésta que también afecta a la educación superior y, como objetivo último, especialmente a ésta.

Parejo a los cambios socioculturales que ha ido asumiendo cada sociedad, el papel que se ha asignado a la educación superior, terciaria o postsecundaria, también ha ido variando, hasta llegar al momento presente en que la mayoría de los tratadistas califican de crisis (Smart, 1985). Una de las razones que abogan por calificarla de esta forma es precisamente por la indefinición de fines de este nivel educativo y por la complejidad de las demandas, a menudo contradictorias, que se esperan de la educación superior acabando el siglo XX.

De cualquier forma, la enseñanza universitaria es el nivel en que más atención se ha prestado en regular con precisión los requisitos exigidos a la entrada: *criterios académicos* y la certificación legal que se obtiene a la salida: *titulaciones*. Dejando para más adelante la primera cuestión por su importancia e incidencia en nuestra investigación, el problema de las titulaciones universitarias está inextricablemente unido a la cualificación social y profesional de los egresados. Aquí también existen grandes variaciones entre los países, pero la institución universitaria es la única que certifica o sanciona la excelencia académica con los títulos de diplomado, licenciado o doctor y en la mayoría de casos, con implicaciones directas sobre la capacitación profesional, como es el caso español. Esta doble implicación académica y profesional va a ser uno de los elementos, en ocasiones determinante, de la movilidad social.

### **El acceso a la universidad**

De qué manera dispone el sistema educativo la incorporación de los jóvenes a la enseñanza universitaria es un indicador tanto de la consideración que se tiene de la aportación de las enseñanzas previas que conducen a este nivel como del papel o función que tiene la formación universitaria para los ciudadanos y para la sociedad en general. Esas cuestiones las podemos analizar tomando como referencias los criterios que se utilizan para el acceso a la universidad, y siendo en rendimiento escolar uno de los más comúnmente empleados, nos detendremos en analizar su relevancia a la luz de lo que la investigación aporta. A la par convendrá que estudiemos las expectativas que los ciudadanos tienen sobre la formación universitaria y las motivaciones que mueven a los jóvenes a inscribirse en los centros universitarios.

### **El problema de los criterios**

Por lo que atañe a los requisitos de entrada, en la práctica se ha confiado a la enseñanza media el papel de preparación y de selección de los escolares respecto al siguiente tramo del sistema educativo: el universitario. También aquí los estudios comparados señalan la existencia de múltiples diferencias, pero la nota común, como requisito exigido para iniciar la enseñanza universitaria, se cifra entre los *once y trece años de escolaridad previa a este nivel de enseñanza*; en España son doce años. A parte de las exigencias de medios de todo tipo nece-

sarios para conseguir ofrecer a tantos jóvenes semejante tasa educativa. se debaten muchas otras cosas, como, por ejemplo, las que plantean Morgan y Mitchell (1985) en torno al igualitarismo y excelencia educativa, educación y economía, la educación como un bien en sí, tasa educativa y empleo, etcétera.

La regulación del acceso a la enseñanza universitaria se concreta en el establecimiento de controles que el propio sistema educativo establece sobre el nivel precedente. Analizando la documentación de Unesco (1973) sobre el acceso a los estudios superiores sobre un muestreo de 15 países, *la mayoría de ellos realizan pruebas especiales* para dar el paso a la universidad, diferenciadas según tipos de estudios; no se da apenas el ingreso generalizado para cualquier institución universitaria, y son también pocos los que diferencian pruebas por centros. En cinco casos se tiene en cuenta la calificación escolar del estudiante en el nivel anterior, y en ocasiones, sobre todo en las universidades privadas de USA, se suelen emplear pruebas estándar, como las preparadas por el College Entrance Examination Board, y cada centro puede fijar un nivel mínimo de dominio. La exigencia del *diploma de secundaria es la nota común*, si bien algunos países tienen abiertas vías alternativas que exigen de la escolaridad previa con carácter excepcional, como la alternancia con el trabajo, tener una edad mínima, y un examen especial (como es el caso de España para las personas mayores de veinticinco años, URSS, o la universidad francesa de Vicennes, la Open University inglesa...), pero su incidencia numérica respecto al colectivo de estudiantes que acceden a la enseñanza superior es mínima.

Cuestión conexas con la anterior es la *existencia o no del numerus clausus*, y como consecuencia, el establecimiento de una *selectividad* que fija la cuota anual de incorporación de estudiantes a la universidad. En el fondo existen dos posiciones sociopolíticas encontradas. En un extremo estarían las que son coherentes con una *planificación total de la sociedad*, y por tanto también de la cualificación educativa que necesita de sus miembros para atender sus necesidades sociales y productivas; y en el otro extremo, lo que defienden hasta sus últimas consecuencias el *liberalismo social y económico*, y por tanto, la no fijación de límites o cupos en la formación superior.

Es difícil encontrar ejemplos puros de sendas posturas, y los criterios de acceso a la enseñanza superior, reflejan en buena medida la orientación de la sociedad a la que el sistema educativo pretende ser-

vir, con frecuentes tensiones según los intereses que entran en juego. Así en nuestro país sería difícil mantener que el acceso a la universidad sea mediante criterios de selectividad, cuando el porcentaje de los que superan dichas pruebas en estos más de diez años de experiencia, están en torno al 86 por cien; pero, por otra parte, y de forma muy discutible, determinados centros establecen un cupo de vacantes, que actúan a modo de *númerus clausus* más o menos encubierto. Situación legal pendiente por clarificar a la luz de la LRU y la reforma pendiente del sistema educativo.

La polémica surge según los *criterios con los que se encare el problema y los medios vías de financiación* de los estudios universitarios, ya que en la medida que estén a cargo total, parcial o fuera de los presupuestos del Estado, la función social de este nivel de enseñanza también será diferente; e invariablemente se mezcla en la polémica, la *calidad educativa universitaria*. La cuestión desborda las posibilidades de este apartado, y puede consultarse la desigual publicación titulada «La selectividad a debate» (1984) referida a nuestro país, que aunque ha retocado la Ley de 24 de julio de 1974, variando sucesivamente la forma de las pruebas hasta llegar al último decreto (1988) que diversifica la opcionalidad del COU, las pruebas de acceso a la universidad, está pendiente una reforma en profundidad que necesariamente deberá contemplar lo que suceda en el nivel anterior: las enseñanzas secundarias.

Haciendo una abstracción, podemos decir que los criterios que señalan el acceso a la universidad, aluden al *concepto de madurez para los estudios universitarios*. Cid (1977) hace unas oportunas reflexiones sobre el tema, y destaca entre otras, lo relativo del concepto y la carencia de una teoría capaz de guiar un modo u otro de proceder. Lo común es que sea la propia institución universitaria la que señale qué entiende por madurez y lo traduzca como rendimiento académico demostrado a la entrada de la universidad. Así, Braswell (1978) escribe: «La más importante evidencia de que un estudiante está preparado para la universidad, es su expediente en la enseñanza secundaria»; o Hargadon (1982), refiriéndose a la admisión en la Universidad de Stanford: «Un aspirante con alto nivel de rendimiento académico (previo) y sólo una ejecución modesta en las pruebas estándar de ingreso, funcionará mejor en nuestros programas, que un estudiante con alto nivel en las pruebas y bajo rendimiento». Pero también encontramos referencias que cuestionan el rendimiento previo, como Astin (1982), Maeroff (1983) o los informes de National Commission on



Excellence in Education (1983), National Science Board Commission on Precollege Education (1983), que insisten en la pérdida de una supuesta ligazón entre ambos niveles de enseñanza, y la necesidad de insistir en «fijar estándares de admisión más directamente relacionados con las destrezas básicas para seguir adquiriendo conocimientos, que el nivel de rendimiento alcanzado» (Maeroff, 1982, pág. 130).

En cualquier caso, aparece como práctica común qué es el rendimiento en unas pruebas, combinadas o no con el rendimiento en secundaria, el control que parece asegurar la madurez para los estudios universitarios. Y, sin embargo, el resultado obtenido de la aplicación de este criterio no parece ser un dechado de perfección si se tiene en cuenta el porcentaje de abandonos, la excesiva duración de los estudios por repetición de cursos, el cambio en los primeros cursos, al menos en nuestro país.

Un papel crucial en el acceso a la universidad es el que juega el curso o cursos que le anteceden, en España el curso de orientación universitaria. A tenor de los resultados y por las críticas de todo tipo que recibe el COU, parece que se impone una revisión a fondo, no sólo en los aspectos de contenidos escolares, sino incluso en su supuesta función orientadora. Respecto a este último apartado, ni siquiera la puesta defectuosa en práctica del llamado «consejo orientador» (Decreto de 22 de agosto de 1972), a cargo del tutor, sirvió para algo. En concreto, un estudio técnico realizado por nosotros en el distrito universitario de Valencia en 1972, sobre más de 15.000 expedientes de estos estudiantes encontramos firmadas la indicaciones más pintorescas, que incluían desde «consejos» tales como: «sirve para todo» a «debe hacer filología clásica». Anotar además que invariablemente los rendimientos altos se orientaban a carreras «difíciles» y los expedientes bajos eran dirigidos a carreras fáciles, y el lector deducirá ja qué estudios se remitían unos y otros!

Ese proceder seguiría el «sentido generalizado» (que no común) de los profesores tutores, a fin de cuentas docentes no especializados en ayuda vocacional; pero cuando años más tarde (Rivas, 1984) validamos el consejo que se daba a los estudiantes teniendo en cuenta variables psicológicas exploradas por un orientador, *¡la situación no variaba, e incluso se aportaba la capacidad intelectual como determinante, para seguir la misma tendencia que apuntaban los no especialistas!* Con seguridad estamos ante un problema complejo en el que es preciso investigar múltiples indicios y desechar actuaciones más o menos

voluntaristas carentes de solidez técnica que repiten el esquema del «continuo de prestigio» asignado tradicionalmente a según qué tipo de estudios.

### ***El rendimiento académico universitario: aportaciones de la investigación***

La investigación sobre la enseñanza universitaria española, en especial la de corte empírico que incluya estudios de seguimiento, no hace su aparición hasta bien entrados los años 70, si bien empezamos a disponer de datos que nos permiten conocer el problema del acceso y el desarrollo eficaz universitario no sólo en la dimensión de los grandes números y factores sociológicos, sino también en la del comportamiento individual vocacional de nuestros estudiantes.

Siendo el rendimiento académico el principal indicador de la conducta vocacional en este nivel de enseñanza, es lógico que la investigación haya tratado de desvelar qué variables pueden funcionar como predictores. De las investigaciones de Castaño (1983, capítulo 12) con muestras nacionales con miles de estudiantes de los distintos distritos universitarios recogidas en su libro; Cid (1977) y Escudero (1981), con muestras de los distritos de Navarra y Zaragoza; Porras (1982), con universitarios del distrito de La Laguna; Chorro (1978), con estudiantes de psicología; Aguirre (1985), distrito de la Autónoma de Madrid; Hernández (1986), distrito de Valladolid; Llopis (1986) y Fernández (1988), con estudiantes que acceden a la Universidad Politécnica de Valencia, y las de nuestro propio equipo (realizadas desde 1973) hasta el presente con estudiantes de dos universidades valencianas, vamos a tratar de sintetizar los resultados más relevantes respecto al problema del ingreso y permanencia en la universidad. La mayor parte de estos trabajos tratan de la predicción del rendimiento académico, toman como criterio o el rendimiento a la entrada de la universidad, o el obtenido a lo largo de la carrera o ambos; la tipología y variedad de los predictores es muy amplia y la agruparemos según una amplia clasificación en: académicos, aptitudes, personalidad, desarrollo vocacional y ambiente.

#### ***A.—Académicos***

A.1.—Utilizando como *predictor el rendimiento obtenido en la enseñanza secundaria y/o COU* y como criterio, el logrado en la entrada en la universidad (*pruebas de acceso*) la correlación suele ser signi-

ficativa pero moderada, en torno al 50. Naturalmente se dan las variaciones entre los distintos trabajos, con una oscilación entre 30 y 60. Por otra, parte el papel predictor no se mantiene constante a lo largo de la enseñanza universitaria, sino que, como era de esperar, tiene su máxima potencia explicativa en el primer año de estudio (Rivas y Zaragoza, 1975; Zaragoza, 1985; Porras, 1982). También se dan diferencias según el tipo de estudios universitarios seguidos (Escudero, 1981), aunque éstas no sean siempre significativas (Pla, 1985; Rivas y cols., 1984). Mediante análisis discriminante, Fernández (1988) constata el bajo poder de clasificación a la entrada de la universidad, en este caso Politécnica.

A.2.—*Creando instrumentos estándar que midan el rendimiento escolar en las áreas de conocimiento fundamentales que el sujeto aporta a la entrada de la universidad, y contrastándolo con el obtenido en las pruebas de acceso de la convocatoria respectiva o con el rendimiento universitario, tampoco se mejora la capacidad predictiva. Así Castaño (1983, pág. 334), con una amplia muestra nacional de estudiantes universitarios y una prueba de conocimientos generales, obtiene una correlación de 56. Nosotros (Rivas, 1975), con estudiantes universitarios de ingenierías y arquitectura y con pruebas diferenciadas obtuvimos los siguientes resultados: física, 50; matemáticas, 54; química, 28, y en globalmente, 51. Escudero (1981, pág. 63), con pruebas generales de conocimientos y el rendimiento en el primer curso de universidad, encuentra como promedio una correlación de 39, con oscilaciones según centros universitarios entre 56 para los de ciencias y 34 en magisterio; en este trabajo, las pruebas estándar mejoran la capacidad predictiva de la obtenida con el examen de acceso oficiales, que tiene una correlación promedio de 25, oscilando entre 46 en diplomados y 14 en medicina. Fernández (1988), con pruebas específicas de matemáticas, física y química, si bien mejora en algo la clasificación obtenida con las notas del Bachillerato, la ganancia es muy escasa. Llopis (1986) con una misma prueba específica de química, obtiene valores diferentes con la nota de acceso, según los estudiantes se dirijan a centros universitarios de «ciencias» (correlación 0,32) o a centros de estudios «técnicos» (correlación, 0,44), siendo la diferencia estadísticamente significativa; esas diferencias no se dan tomando las notas escolares de las asignaturas del Bachillerato y COU.*

El papel moderado de esta relación tiene muchas explicaciones. Por un lado, a la escasa consistencia métrica (Rivas, 1982) de las calificaciones escolares reflejadas en la evaluación final y otro tanto podría

decirse de las calificaciones universitarias, conlleva una considerable carga de «error» que afectan notablemente a la predicción. Por otra, los estudiantes que acceden a la universidad son una muestra sesgada de la población que cursó la enseñanza secundaria, sus varianzas en rendimiento son más reducidas que las que obtendríamos en la población general y, por lo tanto, la covariación disminuirá. No podemos dejar pasar por alto que las carreras por tradición y otras muchas razones también presentan un determinado nivel de dificultad relativo (así lo señala, por ejemplo, la tasa de suspensos, repeticiones y suspensos según el tipo de estudios y en ocasiones de centros). Y por último, indicar que de la enseñanza secundaria a la superior la forma de trabajar, el tipo de actividades que se evalúan, etc., suele significar un cambio cualitativo en lo que entendemos por rendimiento escolar, como señala acertadamente Beltrán (1987).

### B.—Aptitudes

B.1.—La *inteligencia general* medida por tests estandarizados es un pobre predictor del rendimiento universitario, tanto en la entrada como a lo largo de la carrera. Los resultados correlacionales están en torno a 0,25 (Castaño obtiene 0,25; Rivas, 0,27), siendo frecuentes incluso valores negativos, aunque estadísticamente no significativos (Escudero, -0,11).

Formando parte de un trabajo más amplio dirigido por nosotros, el Programa de Asesoramiento Universitario, PAU-84, Ardit (1985) utiliza una batería compleja formada por 12 aptitudes diferenciales, y en ningún caso se obtiene una correlación superior a 0,24 con la calificación de selectividad; la correlación con el expediente de secundaria no es superior a 0,23. Pla (1985) profundiza en el análisis psicométrico de la batería y aunque subprueba a subprueba, la capacidad discriminativa de las mismas no es buena, cuando se utiliza la puntuación global como estimación de la aptitud general, las puntuaciones obtenidas son capaces de diferenciar con consistencia el rendimiento de los estudiantes obtenido en el acceso a la universidad.

B.2.—Las *aptitudes diferenciales* suelen mejorar la predicción pero con direcciones, en ocasiones, imprevisibles. Escudero no encuentra correlaciones significativas en prácticamente ninguna de las pruebas aptitudinales que utiliza. En todo caso, nuestros resultados son prácticamente coincidentes con los de Castaño (pág. 334), utilizando en sendas investigaciones poblaciones diferentes y pruebas comunes, pero no idénticas, tal como recoge en su libro:

	<b>Castaño</b>	<b>Rivas</b>
Razonamiento general.....	34	38
Cálculo numérico.....	41	58
Espacial dos dimensiones.....	19	17
Espacial tres dimensiones .....		22

El papel diferencial de las aptitudes, contrariamente a lo que se ha escrito y por desgracia practicado, tiene poco que ver con el tipo de estudios que se cursan, *al menos en el momento de acceder a ellos*. Frente a la aproximación de hacer corresponder desde la «lógica», las aptitudes y los estudios universitarios y establecer perfiles de adecuación como se hiciera en la década de los 60, no encuentran su soporte en los resultados de la investigación empírica. Así lo constatamos de la revisión de investigaciones (Rivas, 1983) que siguiendo una metodología empírica en pos de la determinación de los «niveles mínimos» de los estudios, no se da la adecuación que podríamos esperar *a priori*; por ejemplo, se podría deducir que los estudiantes de carreras de letras puntuarían más en los factores verbales que el resto de los estudiantes de otras carreras; o la misma dirección podría esperarse con los estudiantes de carreras técnicas respecto al factor espacial. Pues bien, los resultados van en otra dirección: *existen diferencias entre determinados tipos de estudios, pero no respecto a cada aptitud ni en la dirección prevista*. Como muestra de esta situación: los estudiantes de letras tampoco puntúan más que sus compañeros en los factores verbales y respecto el factor espacial, al ingreso de arquitectura correlacionó negativamente con el rendimiento en dibujo técnico (Zaragoza, 1985), pero varió el signo y monto de la relación al final de la carrera, que resultó ser significativo aunque de valor moderado.

Lo aptitudinal tiene que ver, a nuestro juicio, con el tipo de destrezas intelectuales que el estudiante adquiere de su medio y a través de la escolaridad básica y secundaria y la existencia de grupos diferenciales en cuanto a aptitud no hay que cifrarla sólo en este tipo de variables: ello equivaldría a admitir que los sujetos o bien eligen su carrera por su dotación aptitudinal diferencial acorde con el tipo de estudios respectivo, o bien que las aptitudes específicas se desarrollan a partir de la carrera universitaria. Los dos argumentos son muy endeble; el primero supone un acierto en la elección más que discutible, a la par de la especificidad de exigencias por carreras; el segundo cifraría en desarrollo intelectual psicológico, fundamentalmente en estos años avanzados de la adolescencia. Previsiblemente hay que suponer que

en la secundaria y como efecto tanto de capacidades individuales como de la educación y entrenamiento, se va a producir una decantación hacia determinadas tareas intelectuales, y que la universidad, va a suponer en muchos casos, un cambio cualitativo en las estrategias de aprendizaje y en la diferenciación de los procesos intelectuales de los estudiantes.

### C.—Personalidad

En muchas investigaciones se incluyen mediciones sobre determinados factores de personalidad, pero el número de trabajos correlacionales con el rendimiento universitario existente es menor que en otras áreas y de difícil homologación entre sí. Con todo, la mayoría de resultados apuntan *la escasa incidencia de la mayoría de rasgos de personalidad* medidos respecto al rendimiento, predominando las correlaciones no significativas o moderadas en aspectos tales como introversión-extroversión (Castaño-Zapatero, 1982) relacionadas con la esperanza de éxito y variables motivaciones. Una de las dimensiones más estudiadas ha sido la introversión-extroversión sustentada en la teoría de la personalidad y trabajos de Eysenck, los resultados señalan que en el nivel universitario los sujetos que puntúan alto en introversión, obtienen mejor rendimiento académico y su actividad o tipología se adecúa a las tareas científicas. La explicación comportamental a esto, tiene que ver con la concentración en la tarea de estudio, frente a la disponibilidad y expansividad propia de la extroversión, sin embargo, no podría tomarse como indicador, sino más bien como posible facilitador para los estudios universitarios y en absoluto su opuesto, la extroversión como limitación o contraindicación.

Escudero (1981) no encuentra relaciones estadísticas con el rendimiento y mediciones de introversión-extraversión, dominio-sumisión, confianza en sí mismo y sociabilidad; informa de correlaciones positivas con: autoconcepto, 42; expectativas con rendimiento previo, 53. La ecuación de regresión explica el 34 por cien del criterio y entran las variables: rendimiento previo, autoconcepto y juicio de profesores sobre los estudios secundarios realizados.

Trabajando con grupos extremos diferenciados por el rendimiento (por ejemplo, los que tienen más y menos éxito en los estudios), encontramos (Rivas, 1975, pág. 35) en los estudiantes de ingeniería diferencias significativas en: *creatividad personal, fuerza del yo y potencial psíquico*, medidos por el test de Zulliger y en B2-S. B3-1 de

Bernreuter. Castaño caracteriza los estudios de letras por el predominio o puntuaciones en la tríada neurótica del MMPI, elevados en los estudiantes de letras frente a los de ciencia e ingenierías. Porras (1982), a través de programación lineal, encuentra variables de personalidad asociadas con el éxito o el fracaso en distintas carreras universitarias, pero los instrumentos de medida empleados no son suficientemente fiables.

Como conclusión, este es un apartado con resultados muy poco sustantivos respecto a la relación de los factores que predicen el rendimiento y con la dificultad añadida de que cuando se emplean metodologías correlacionales, no se suelen tener en cuenta las restricciones métricas que esta metodología exige. Así, por ejemplo, está comprobado que las distribuciones de rasgos de personalidad y rendimiento (escaptegrama), rara vez son lineales, predominando, por el contrario, espectros curvilíneos, lo que explicaría que la correlación fuese casi nula, mientras que las diferencias entre grupos extremos establecidos según criterio de rendimiento darían diferencias significativas en determinados factores.

#### *D.—Desarrollo vocacional*

D.1.—Los *intereses vocacionales* y el rendimiento universitario, en general muestran correlaciones muy moderadas y de tipo diferencial según las carreras o estudios. Determinados intereses, o aspectos de madurez vocacional, diferencian a unos estudiantes de otros, y en cuanto al rendimiento, tomando grupos extremos, encontramos que los estudiantes con buen rendimiento en ingeniería destacan en intereses de tipo científico respecto a los que no superan el curso. Los trabajos con perfiles de intereses a partir del Kuder, CIV, tipología vocacional, temario vocacional, etc., sirven para diferenciar a los estudiantes según la orientación o tipos de estudios elegidos, pero no en base al rendimiento universitario en sí.

González (1976) encontró correlaciones significativas entre un cociente de madurez (ideado por nosotros) que sintetizaba el desarrollo vocacional y el rendimiento en la entrada a la universidad, y nosotros mismos encontramos también significación con el rendimiento universitario; sin embargo, no está claro si es una dimensión psicológica estable o un efecto «artefactual» de la metodología utilizada.

Ardit (1985), en el PAU-84, con estudiantes de nuevo ingreso, encuentra diferencias entre los clasificados como de alto y bajo rendi-

miento en el acceso a la universidad, en madurez vocacional, planteamiento de la problemática vocacional y motivación de logro; con el grupo de rendimiento medio, las diferencias son no significativas. Esa misma tendencia se observa en similares variables cuando analizamos los grupos vocacionales entre sí. Esta importante dimensión motivacional tiene más valor clasificatorio respecto a los distintos estudios universitarios, que de pronóstico del rendimiento entre sí.

### *E.—Otras variables*

Existen múltiples estudios sobre la clase social de los estudiantes, el sexo, la profesión de los padres, etc., y el rendimiento académico. Por de pronto los aspectos correlacionales se adecúan mal a este tipo de variables, unas por la dificultad de su métrica, otras por la variedad o idiosincrasia de la construcción de variables, como ocurre con la medición de la clase social. En este nivel de enseñanza los estudios suelen ser trabajos diferenciales y los resultados son variados.

E.1.—*Sexo*. Según la muestra de Porras (1982), las chicas rinden más que sus compañeros en las cuatro carreras estudiadas, pero en general no hay diferencias. Por otra parte, es compleja su interpretación, pues según la carrera, por el tipo de estudios y salidas profesionales, la representación de los dos sexos está desequilibrada con procesos de selección no atribuibles al azar que afectan a los resultados obtenidos.

E.2.—*Clase social de los padres y ocupación de los padres*. Es importante señalar, que en general y en este nivel de enseñanza, la clase social no guarda relación con el rendimiento, pero para su interpretación vale lo dicho anteriormente para el sexo: las muestras no suelen estar equilibradas en esta variable.

Desde hace un tiempo, la mayor participación de la mujer en la sociedad y en concreto su mayor nivel educativo hacen que sea la profesión de la mujer (madre de los estudiantes) y su correspondiente nivel educativo, la variable que tiene relación con rendimiento universitario de sus hijos. Esta situación ya se observó en países más avanzados que el nuestro y además de una interpretación diferencial, habrá que tener en cuenta el papel que la figura materna tiene en nuestra sociedad en la educación de sus vástagos. Amén de que si generacionalmente en estos momentos la diferenciación educativa y ocupacional se ha homogeneizado en los hombres, la diferenciación está produciéndose o empieza a acentuarse entre las mujeres.



## F.—Predicción conjunta

Los estudios bivariados entre el criterio rendimiento universitario y un predictor, dan paso a *estudios multivariados*, en los que los predictores suelen ser numerosas variables que cubren los apartados anteriores. Como consecuencia de esta amplia exploración de la conducta, la varianza explicada del criterio aumenta, pero, con todo, es moderada. Así, con unos 12 predictores aptitudinales y de rendimiento, llegamos a explicar el 72 por cien de la varianza (Rivas 1975) y Castaño (1983, pág. 334) prácticamente lo mismo, el 71 por cien, si bien la mayor parte corresponde a las variables no psicológicas. Escudero, con más de 20 variables, nos presenta la siguiente tabla de resultados:

<b>Estudio explicada</b>	<b>Tamaño muestra</b>	<b>Núm. variables</b>	<b>% varianza</b>
Total.....	421	25	28
Universidad de Navarra.....	76	28	65
Universidad de Zaragoza.....	345	27	28
Licenciatura.....	331	27	33
Diplomatura.....	89	26	64
Ciencias.....	74	25	60
Medicina.....	128	25	46
Magisterio.....	76	26	68
Bachill. de Ciencias.....	349	26	29
Bachill. de Letras.....	72	22	50

Pero el mismo autor reconoce que la explicación es casi la misma seleccionando las tres o cuatro variables primeras que entran en la ecuación de regresión, y que a su vez, la mayor parte de la varianza explicada corresponde a predictores de rendimiento previo. Ardit (1985) de 253 intercorrelaciones calculadas entre variables aptitudinales, vocacionales, demográficas y rendimiento, sólo el 52 por cien alcanzan significación estadística.

### **Motivos y condicionantes de la elección universitaria: Aportaciones de la investigación**

En este apartado se resuelve parte de la relación existente entre el estudiante que decide iniciar su vida universitaria y las expectativas o demandas que la sociedad plantea a la institución. Ello nos lleva a analizar la cuestión de los motivos, expectativas y condicionantes respecto

a la demanda universitaria, desde una notable perspectiva: social e individual.

#### A) *Papel de la educación superior en la sociedad española*

En el prólogo a un interesante trabajo: «El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España» (MEC, 1985), se analizan desde diversos indicadores la tendencia seguida en la educación superior, donde podemos leer: «El resultado de esos tres factores (crecimiento demográfico, política de bienestar social y expansión económica) fue una enorme expansión de las universidades que generó un número creciente de titulados que, sin embargo, encontraban fácil acomodo en el mercado de trabajo. En definitiva, el modelo subyacente era *un modelo claramente meritocrático*. A partir de una situación inicial de igualdad de oportunidades, que el Estado debería encargarse de imponer, el talento y el esfuerzo eran los únicos factores que debían intervenir para la obtención de un título académico, título que a su vez era la llave segura para ocupaciones con un alto *status* y bien remuneradas» (pág. 17).

En efecto, Carabaña (1983), en un trabajo sociológico comparado sobre el papel de la educación y la ocupación, concluye: «Si tomamos la palabra meritocracia en sentido estricto, España es menos meritocrática, pero no mucho más, que Estados Unidos e Inglaterra relativamente a sí mismas, es decir, a su desigualdad total de prestigio, y es mucho más adscriptiva (prácticamente el doble) que esas sociedades». Y cuando se habla de la movilidad social, parece que la educación en nuestra sociedad cuenta menos que en otras sociedades (Miguel, Díez Nicolás, Del Campo y González, 1972) quienes analizando las élites españolas a través del «Who is who?», concluyen que «La función básica del sistema educativo español es fortalecer la estratificación social existente en lugar de reformarla», cuestión que en el momento que se hacen esos estudios confirma el sentido común.

**(Nota):** Se entiende adscripción directa el efecto de las variables de origen social sobre la ocupación adulta, siempre que este efecto no tenga lugar a través de la educación. Se componen, por tanto, del efecto directo de la ocupación y la educación del padre sobre la ocupación adulta y del efecto indirecto a través de la primera ocupación.

Los estudiantes que actualmente proyectan su ingreso en la institución universitaria, recordábamos en otro apartado, son hijos de una

generación cuyos padres están en torno a la cuarentena, que efectivamente, con las limitaciones que se quiera, asumen en su vivencia la validez del modelo meritocrático y la movilidad social a través de la educación, y aunque científicamente podamos estimar que las perspectivas de ese modelo ya no es adecuado para sus hijos, su peso como influencia no es poco. En esa generación la tasa de estudiantes universitarios por habitantes era mucho menor, distintas las condiciones de despegue económico de nuestro país, y muchos de ellos tuvieron en muchos casos que sufrir una autoformación profesional en condiciones de esfuerzo personal, bien diferentes a las que tendrán que afrontar sus hijos. Se dice y critica a la universidad como «fábrica de parados», pero la realidad dice que la tasa de paro de los titulados universitarios es mucho menor (en torno a un 13 por cien) que la que padece la población general (sobre el 21 por cien) y además de que los titulados encuentran, aunque más tarde en cuanto a edad, antes su primer empleo. Estos padres están en condiciones de saber, que otras habilidades que no se consiguen a través del sistema escolar reglado, son bagaje útil en su formación, como el dominio de idiomas, informática, etc., y además pueden ofrecer en general un ambiente estimulante de mayor calidad educativa de la que ellos recibieron en su hogar. Los padres de estos aspirantes tienen una gran confianza y unas elevadas expectativas sobre la utilidad o necesidad de una formación universitaria, tanto por las consecuencias personales como profesionales o sociales.

Las apreciaciones anteriores se apoyan en los datos que entresacamos del trabajo citado anteriormente (MEC, 1985) realizado sobre una muestra representativa de los titulados universitarios que trabajan en la Administración y en la empresa privada. Sus conclusiones merecen ser tenidos en cuenta:

a) *La Administración es la principal contratante de titulados universitarios*, concentrados en determinados tipos de estudios, pues de 46 grupos de titulaciones existentes, tan sólo 14 de ellas, concentran el 86,2 por cien de los empleados de titulados universitarios, siendo las más numerosas las de las áreas de enseñanza, sanidad y derecho que cubren ellas solas más del 80 por cien de las plazas públicas (pág. 71).

b) *Comparando la clase social subjetiva entre los titulados y la sociedad española*, tenemos la siguiente tabla (pág. 80) que completamos con datos de otra encuesta con estudiantes que acceden a la universidad en 1986 (MEC, 1987, pág. 22).

<i>Clase social</i>	<i>Población</i>	<i>Titulados</i>	<i>Ingreso Universidad 1986</i>
Alta.....	0,9	0,6	7,1
Media alta.....	4,0	14,5	10,4
Media .....	11,7	66,7	27,6
Media baja .....	67,4	14,0	41,9
Baja.....	16,0	2,8	12,3

Los datos revelan un cambio importante en la extracción social de los ya universitarios que están trabajando en las diferentes profesiones, tanto en la relación a la población española en general como a la composición de los que empiezan sus estudios universitarios recientemente, produciéndose un desplazamiento sobre todo en la zona media de la escala y en sentido ascendente.

c) *Valoración de la enseñanza universitaria.* Utilizando una escala de prestigio de 10 puntos, la población española le asigna un valor de 4,37; los titulados medios o diplomados un 5,25 y los titulados superiores, 5,66 (pág. 80).

d) *La movilidad social subjetiva comparándola con la de sus padres* resulta que los universitarios: «ha mejorado, el 45,3 por cien»; «está igual, el 47,8 por cien» y «ha empeorado, el 6,5 por cien» (pág. 81).

Los aspirantes universitarios, es decir, los adolescentes del 88, van a «sufrir» de alguna manera la presión del modelo que funcionó con sus padres. Abona esta situación la dependencia económica y afectiva que mantienen con su familia y aunque desprovistos de la experiencia de sus antecesores, poco pueden oponer a la misma, máxime cuando su «realismo» (véase Informe Juventud, 1985), les hace contar con la plataforma economicosocial de sus padres a la que no piensan en absoluto renunciar durante años... Esta situación va a pesar en la elección casi masiva de estudios universitarios en los próximos años, aunque de nuestros recientes trabajos de asesoramiento percibimos indicios de que la «presión» hacia los estudios universitarios es menos directa. Esto último estaría en consonancia con lo que viene ocurriendo en países más avanzados, como es el caso de USA. Tinto (1985) examina la compleja situación norteamericana de descenso generalizado de la demanda o solicitud de enseñanza superior o de abandono sin acabar los estudios. Entre otras reflexiones sobre el papel que tiene la institución universitaria, también aborda el cambio de las exigencias del trabajo; Levin y Bumbeger (1984) afirman que: «Con la excepción de un número relativamente pequeño de ocupaciones altamente

cualificadas para realizar y diseñar aplicaciones de alta tecnología, la mayoría de los empleos no requerirán niveles altos de cualificación». Y sobre todo, el cambio de forma de vida que se está operando, en el sentido de buscar recompensas inmediatas más que sacrificarse por perspectivas a largo plazo por desconfianza en enunciados de futuro de la sociedad y la vivencia de inmediatez que se refuerza desde la infancia en la sociedad del bienestar (con desigualdades que, por ejemplo, en el caso de países occidentales desarrollados que han servido de modelo se están acrecentando en los últimos y previsiblemente también en los próximos años).

Aunque en España la demanda universitaria sigue aumentando, lo apuntado puede no estar muy lejos de operar en nuestro país, como lo refleja el hecho de que una de las opciones contestadas (MEC, 1987) por los estudiantes de nuevo ingreso, es que más del 40 por cien sigue estudios universitarios por no tener un trabajo u ocupación inmediata alternativa. Porcentaje nada despreciable y curiosamente muy cercano al de los estudiantes que abandonan y cambian de carrera en el primer año de universidad; lo anterior puede explicar, entre otras cosas, parte del bajo interés que globalmente parece apreciarse en las aulas, con repercusiones en la calidad de enseñanza y posiblemente la necesidad de ajustar mejor las titulaciones, actualmente en marcha, a esa realidad.

### *B) Aspectos personales de la elección universitaria*

Son abundantísimos los trabajos que se vienen publicando sobre las motivaciones, expectativas y condicionantes de la elección universitaria, y a pesar de la ausencia de instrumentos normalizados que permitan la comparación entre las diferentes aportaciones, de los resultados de diferentes encuestas se puede afirmar que los estudiantes eligen en primer lugar la carrera que más les gusta, siempre que ésta pueda cursarse en la misma ciudad o comunidad donde residen, elección hecha en base a la percepción o convencimiento de que lo que estudia *va bien con la forma de ser y capacidades del estudiante*.

Una vez más, las afirmaciones anteriores, posiblemente, ocultan más que clarifican tanto el proceso de toma de decisiones vocacionales como el resultado mismo de la elección de carrera. En efecto, cuando se indaga con instrumentos más afinados o a través de entrevista personal, la cuestión deja de estar menos clara, ya que por lo general el proceso de toma de decisiones suele ser de muy baja calidad, por el

deficiente conocimiento del mundo vocacional universitario, por un lado, y, por otro, por la falta de experiencia personal para hacer análisis sobre la propia conducta vocacional.

**a) Información vocacional.** Esta actividad está totalmente desatendida en la enseñanza secundaria, de tal forma que sólo de manera puntual y ya finalizando el COU, se atiende de alguna manera a través de charlas más o menos planificadas o remitiendo guías más o menos completas. Constatamos (Gil, 1989) el parco dominio que sobre la información vocacional de las carreras tiene el estudiante, limitando su conocimiento en la mayoría de los casos a los estudios más populares, que suelen ser los de mayor tradición en su distrito, o los puestos de moda coyunturalmente por los medios de comunicación. En esa situación priman o dirigen la elección los estereotipos profesionales dominantes que el medio sostiene, sobre el tipo de estudios, facilidad de los mismos, *status* socioeconómico alcanzable, prestigio, forma de vida, etcétera.

Los *condicionantes económicos* se cuelan de rondón en la preferencia universitaria al contar con la *residencia paterna* como determinante en muchas ocasiones de la gama de elección o la *facilidad de los estudios* tomando como principal parámetro la *duración de la carrera*. Como muestra de ello: tradicionalmente las capitales de provincia a través de las antiguas escuelas normales (hoy escuelas universitarias), han sido y siguen siendo la principal explicación a la legión de estudiantes de magisterio con que siempre ha contado nuestro país...

El *conocimiento directo de los estudios universitarios*, amén de otros condicionantes, adquirido a través del desempeño profesional de los padres, o la facilidad de captación de su función social, se concentra por lo general en los estudios clásicos como medicina, derecho o ingeniería... El alto nivel de prestigio social explica a su vez la existencia de una notable tasa de «herencia familiar universitaria específica» sobre determinadas carreras y profesiones.

El *tratamiento meramente «escolar»* de muchas actividades que tienen intención y consecuencias prevocacionales, como son la elección de asignaturas optativas en el bachillerato o COU, o encuadrarse en actividades extraescolares realizadas en muchos casos en situación de dependencia psicológica trivial (gustar o no el profesor, lo que hacen los amigos, la menor exigencia de la materia, etc.), condicionan de forma notable las posibilidades de elección posterior al desconocer la conexión de su experiencia escolar con los planes futuros.

**b) El desconocimiento o limitaciones serias para poder analizar su propio comportamiento vocacional**, adquirido fundamentalmente a través de la escolaridad ya realizada, y la parte de experiencias vividas en su medio, es fuente de inseguridad para el estudiante. Siendo la adolescencia un período de reestructuración y proyección personal futura, el estudiante que se enfrenta con la tarea de elección suele percibirla como un hecho desconexo con su realidad pasada. Así, muchas de las elecciones carecen de realismo, ya que no son capaces de conectar y analizar su experiencia pasada con la que se proponen, cifrando su decisión por una carrera en la sensación de sentir o no interés o gusto por ella. Es sorprendente cómo ante decisiones de mucho menor envergadura, el estudiante sea capaz de analizar pros y contras con gran tino, y ante la opción universitaria, por lo general, limite su análisis a argumentos tan vacíos y alejados de su comportamiento presente o pasado.

Se puede plantear como hipótesis de trabajo *que se carece de la idea de desarrollo vocacional como algo personal basado en la experiencia y con dimensiones de análisis objetivables*, que van desde las propias capacidades intelectuales, las áreas de interés, el esfuerzo mantenido en el estudio, el rendimiento escolar diferenciado por áreas, etc., al análisis de recursos externos, familiares o institucionales (conocimiento de becas, alternancia trabajo, etc.), y todo ello en relación a marcos universitarios y vocacionales de elección estables y bien configurados. En apoyo de esta tesis, se viene a sumar la paulatina implantación del *numerus clausus* en cada vez más centros universitarios y comprobar el propio estudiante, que al final lo que va a contar en primer lugar es la calificación de entrada mínima que le fija el centro y la que él haya podido presentar en su tarjeta de acceso a universidad. ¡La realidad viene a confirmar que ese criterio tan cuestionable es el que *objetiva de manera concreta* su decisión vocacional!

Las consecuencias son muy graves no por el hecho en sí de existir un número limitado de plazas (sic), sino porque este adolescente puede, y de hecho, descubre un doble y peligroso lenguaje social: *no se le ha preparado conscientemente en una idea de competitividad y esfuerzo que abarca también a los años en que él estaba menos formado y tenía menor madurez personal*. Si a ello le añade que la limitación de plazas se asocia con estudios de mayor *status* socioprofesional, las consecuencias que va a formarse de todo el proceso de socialización no son precisamente alentadoras.

El desentendimiento del desarrollo vocacional del estudiante por parte del sistema educativo tiene también consecuencias psicológicas evidentes y es que, ante la ansiedad que se genera ante la elección de estudios en una situación escasamente personalizada, aumenta la dependencia de otras figuras que momentáneamente pueden jugar un papel solucionador de problemas, para a la corta, más que a la larga, entrar en crisis o contradicción con las indicaciones dictadas y seguidas. O sencillamente se desentiende del problema, y opta por la institución como una prolongación educativa tipo aparcamiento escolar para jóvenes.

Esa es nuestra postura crítica (Rivas, 1988) respecto a la llamada orientación universitaria, reclamando en su lugar un concepto nuevo: **asesoramiento vocacional universitario**, como «una ayuda técnica» para la toma de decisiones ante la opción universitaria basada en la libertad, información, realismo y responsabilidad personal. Y esa actividad sólo puede ofrecerse contando con los datos y resultados que la investigación trabajosamente vaya aportando y organizando sistemas de ayuda que basados en la libertad y madurez del propio estudiante sean eficaces en el proceso de toma de decisiones vocacionales universitarias.



**PARTE II**

**TECNOLOGIA DEL ASESORAMIENTO  
VOCACIONAL UNIVERSITARIO**



#### 4. DISEÑO DE INVESTIGACION

La elección de estudios universitarios involucra con desigual participación aspectos personales y socioculturales y representa el momento más importante de la toma de decisiones en el desarrollo vocacional del estudiante. *La decisión vocacional es un proceso de solución de problemas por parte del estudiante, que tiene necesidad de concretar buena parte de su futuro a las puertas de la universidad, eligiendo y decidiéndose por una opción universitaria concreta.*

Ante la trascendencia de dicho proceso y por las repercusiones de la elección universitaria, deberíamos *poder disponer de la adecuada información objetiva tanto de las características personales del estudiante que entran en juego como de sus posibles relaciones con las diferentes opciones universitarias, y articular un sistema que sea una ayuda útil para la elección de estudios universitarios.*

La elaboración de dicha información **procederá de los resultados empíricos de investigación** que en base a indicadores o **aspectos vocacionales relevantes**, se haya **podido probar su decidida participación** en la conducta vocacional universitaria, tanto en la toma de decisión, que se concreta en la **elección** universitaria, como en el **ajuste posterior**, satisfactorio a la carrera o estudios elegidos.

Una vez clarificado y validado el espectro de los indicadores que afectan a la conducta vocacional universitaria, se podría proponer un **sistema técnico de asesoramiento para el acceso a los estudios** universitarios, para que voluntariamente, *cualquier estudiante que planee su vida futura pueda tomar decisiones con la información relevante y oportuna.* El sistema debe partir de la decidida aportación del propio estudiante, quien ante su problema de elección universitaria, está dispuesto a solicitar libremente una ayuda técnica o asesoramiento vocacional. El adolescente es el principal protagonista o agente de su proyecto vocacional, toda vez que se confía en su libertad para ele-

gir, en su responsabilidad e interés para plantear su futuro de vida y una vez que se le presente la manera de tratar la información que la investigación desvela como relevante para su posible desarrollo vocacional universitario, se confía en su capacidad para beneficiarse de una experiencia de autoayuda respecto a su conducta vocacional en los estudios universitarios.

## **Esquema de investigación**

Desde el año 1973 en el que el director de esta investigación presentó su tesis doctoral sobre el desarrollo vocacional de los estudiantes universitarios españoles y posteriormente el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Valencia, y en concreto del equipo de investigación que pertenece al citado departamento, viene trabajando en la línea de investigación de psicología vocacional y asesoramiento universitarios. Desde entonces se han defendido numerosas tesis de licenciaturas y tesis doctorales; se han realizado publicaciones y experiencias de intervención en el acceso a la universidad (programa PAU-84; programa SAU-88), seguimientos de estudiantes en su andadura universitaria, etc. Este bagaje teórico, metodológico e instrumental, es el que sirve y configura el soporte de la presente investigación, aludiendo por ello a los trabajos, resultados experimentales y evaluaciones de programas obtenidos en estos años.

Cualquier diseño de investigación, y en psicología vocacional en particular, parte de una fundamentación teórica que justifica el modelo de actuación, la metodología y técnicas a utilizar. En este caso, la idea nuclear del **asesoramiento vocacional universitario**, es partir de la **conducta vocacional como un proceso de socialización que despliega una persona** (en este caso un estudiante que finaliza la enseñanza secundaria), **en interacción con un medio sociocultural determinado** (los estudios universitarios). Parte de esa situación sostenida a lo largo de varios años, se inicia y concreta en la **elección de estudios o carreras universitarias, mediando la oportuna toma de decisiones vocacionales**, que todo estudiante debe necesariamente afrontar a las puertas de la universidad.

Siendo el acceso a la universidad un tema interdisciplinar, en esta investigación nos centraremos en la conducta vocacional individual, que contando con el desarrollo teórico que ha antecedido a esta parte aplicada, y acordes con la teoría de toma de decisiones que se da en la



situación de elección vocacional universitaria, ésta se configura con los siguientes elementos intervinientes:

I) ESTUDIANTE adolescente de COU o de los últimos cursos de Bachillerato como sujeto decisor;

II) ESTUDIOS UNIVERSITARIOS como referencia vocacional próxima y profesional futura, que en función de las diferentes opciones de las carreras condicionan su desarrollo vocacional, y

III) TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES como solución eficaz del problema vocacional, que habrá de resolver en función del ajuste vocacional entre las características personales y posibilidades socioculturales de su medio próximo respecto a los estudios universitarios elegidos.

La investigación que hemos desarrollado toma esos elementos en consideración y los trata tanto analíticamente como en su triple interacción. En su desarrollo, la investigación se ha estructurado en grandes unidades de trabajo, que denominamos fases, que se han ido cubriendo de forma sucesiva, aunque con la lógica interconcesión y en determinados puntos, simultaneidad temporal en la acción investigadora. El diagrama adjunto presenta las fases de investigación con los apartados esenciales en el análisis la conducta vocacional que llevan a la toma de decisiones para los estudios universitarios, incluyendo las líneas metodológicas fundamentales seguidas en la investigación. A continuación pasamos a describir cada una de las fases.

### ***Fase I.—Modelo teórico: la conducta y asesoramiento vocacional universitario***

Como fase previa a la investigación, el modelo teórico que sustenta el presente trabajo se encuadra dentro del «**Enfoque del Asesoramiento Vocacional Conductual-Cognitivo**» (Rivas, 1988, capítulo 7; Dixon y Glover, 1984; Crites, 1981) que mantienen los autores sobre el asesoramiento universitario y focaliza la indagación y experimentación con estudiantes cuyo desarrollo vocacional tiene lugar en el nivel educativo de la enseñanza superior, dado que:

a) Utiliza la doble contribución teórica (conductismo y cognitivismo) y tratará tanto información de aspectos objetivos del comportamiento como los procesos subjetivos de la conducta vocacional.

b) Incorpora los resultados de la moderna investigación del hecho vocacional tomado como la interacción del individuo con su medio profesional inmediato.

c) El proceso está altamente estructurado en función de la situación personal y sus condicionantes socioculturales, y se justifica por la eficacia en la toma de decisiones universitarias.

d) La finalidad del proceso es la solución del problema vocacional específico, que un estudiante concreto percibe y acepta como problema ante la opción de los estudios universitarios y para el que voluntariamente demanda ayuda.

e) La clave del proceso de asesoramiento está en el autoconocimiento, el análisis de la situación problemática y el tratamiento objetivo de cuanta información sea relevante para la toma de decisiones.

Estas notas enmarcan tanto las acciones investigadoras que son precisas para poder prestar esa ayuda técnica, que en definitiva es el asesoramiento, como la aplicación o puesta en marcha de los resultados a través de un sistema que concebimos como la autoayuda dirigido a los estudiantes de secundaria que proyectan su desarrollo vocacional a través de la enseñanza superior española.

Dado el carácter aplicado de nuestro trabajo hemos de optar por una metodología que permita el estudio empírico y el tratamiento experimental de la problemática objeto de estudio: *la toma de toma de decisiones eficaces respecto a los estudios universitarios.*

La primera cuestión, tratar la conducta vocacional universitaria, implica en principio dos tareas: a) **la determinación de los indicadores vocacionales** o selección de las variables que intervienen en tan complejo problema y b) la adecuada **instrumentación técnica** que nos permita medidas relevantes y fiables de las mismas.

La segunda, el análisis experimental de la conducta vocacional universitaria, **parte de la instrumentación precedente y ha de probar la validez y capacidad diferencial de los indicadores en relación a los distintos estudios universitarios.** Para ello situaremos el marco experimental en «escenarios naturales» con *estudiantes que están en dos situaciones vocacionales bien diferenciadas; los que acceden a la universidad y los que ya están instalados vocacionalmente de forma satisfactoria en ella.*

Dentro de la misma consideración de encuadre teórico, hemos de contar con otro apartado que, aunque muy posterior en el diagrama temporal de la investigación, hay que contemplarlo desde el inicio, pues en buena manera es la finalidad aplicada de la misma el: **sistema de asesoramiento vocacional universitario**, surgido como conse-

cuencia de la experimentación que aportará los resultados que hay que tener en cuenta para poder construir dicho sistema como una tecnología de asesoramiento.

### **Fase II.—Indicadores vocacionales: instrumentación**

En la conducta vocacional universitaria, trataremos de aquellos aspectos que pertenecen o pone en juego el propio sujeto y que concretamos en los recuadros que titulamos CONDUCTA VOCACIONAL UNIVERSITARIA y OPCIONES VOCACIONALES UNIVERSITARIAS.

La **conducta vocacional universitaria** la trataremos desde tres dimensiones complementarias: **desarrollo vocacional, cognición y condicionantes vocacionales**. Las **opciones vocacionales universitarias**, las referiremos a un agrupamiento parsimonioso de la oferta universitaria: los **grupos vocacionales** obtenidos por investigación a partir de la similitud y diferencia entre las carreras universitarias españolas actuales. Mediante el proceso de **toma de decisiones** universitarias, el estudiante analiza su conducta vocacional ante las opciones universitarias y la concreta en la elección de unos u otros estudios.

Esta selección es una toma de postura comprometida, pues deja fuera otros aspectos que desde otras posibles posiciones podrían ser tenidas en cuenta. Sin embargo creemos que la determinación de estas unidades de análisis es adecuada, por ser realista y acorde con las tendencias de investigación más recientes y también por el hecho de que la concreción operacional de la conducta vocacional se ha de traducir en medidas obtenidas de sujetos en situación vocacional universitaria bien caracterizada.

Llamamos **indicadores vocacionales** a aquellos aspectos de la conducta vocacional de los que se dispone suficiente conocimiento adquirido a través de la investigación y del papel relativo que juegan en la conducta vocacional universitaria. De estos indicadores deberemos obtener las oportunas medidas con las garantías métricas oportunas y poder probar el papel vocacional diferenciador que tienen en el conjunto de los estudios universitarios. Todo lo anterior se concreta en la suficiente *instrumentación psicométrica* que nos dé una información que podamos tratar e interpretar de forma objetiva, pública y contrastable.

La puesta a punto de los instrumentos utilizados en la investigación



ha exigido una serie de trabajos previos. Unos ya disponibles en investigaciones de la psicología vocacional de los que tenemos las suficientes garantías de su calidad métrica, como es el caso del área aptitudinal y algunos del desarrollo vocacional. Y otros (la mayoría) han sido o adaptados o elaborados específicamente en la línea de investigación de psicología vocacional que desarrollamos en el departamento desde hace años; detallaremos someramente las características de elaboración y remitiremos para una mayor información a las referencias de las tesis doctorales del presente equipo investigador.

### ***Fase III.—Experimentación: muestras y resultados***

Para ofertar una tecnología del asesoramiento universitario, desde la psicología vocacional, no basta con hacer sólo una propuesta de instrumentos de medida de la conducta vocacional. Es preciso probar que las evaluaciones que se deriven de los instrumentos están justificados en resultados experimentales.

Es por ello, tomando el sentido lato, que Cattell (1966) da al experimento en las ciencias humanas, en este apartado tomaremos los instrumentos de medida que hemos puesto a punto en la fase segunda y analizaremos su comportamiento en la conducta vocacional de estudiantes que difieran en algún punto o situación relevante del desarrollo vocacional. Por la naturaleza de la conducta que estudiamos habremos de contentarnos con la situación natural que los estudiantes manifiesten en su ambiente habitual, controlando esas situaciones a través de los mismos instrumentos. Los resultados estadísticos, tendrán el valor de prueba experimental para la aceptación o rechazo de los indicadores que entren en juego y, a partir de ahí, podremos plantear una tecnología del asesoramiento vocacional con el suficiente apoyo científico.

Pertrechados de la adecuada instrumentación, abordamos la necesaria validación de todos los indicadores utilizados a partir del contraste entre *dos situaciones vocacionalmente bien diferenciadas* ejemplificadas a través de dos muestras de estudiantes:

- I) **Acceso**, formada por estudiantes que finalizado el COU se proponen ingresar en la universidad, y
- II) **Criterion**, formada por estudiantes ya universitarios que muestran probado ajuste vocacional en sus respectivos estudios.

El **objetivo** que rige esta fase no es solamente la caracterización de

la conducta vocacional de sendas muestras objeto de estudio, sino fundamentalmente *probar la validez diferencial y predictiva de cada una de las variables controladas*. La idea que subyace se puede concretar de la siguiente manera: de los indicadores vocacionales debemos conocer la capacidad para diferenciar y discriminar entre los seis grupos vocacionales no sólo a la entrada de la universidad, sino que debe mantenerse a lo largo de los estudios. *Se trata, en definitiva, de disponer de una base de datos con validez experimental y predictiva respecto a los estudios universitarios.*

#### *Descripción de las muestras. Acceso y criterial*

**I.—Muestra «acceso»**, estudiantes que preparan su ingreso en la universidad.

A) La *muestra inicial* la constituyen 789 estudiantes de ambos sexos que cursaron el COU en centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma valenciana y que voluntariamente participaron a finales del curso 1985-86 en la exploración inicial de lo que constituye la primera situación vocacional. Sobre esta muestra se trabajó en el desarrollo vocacional con los instrumentos cuestionario de intereses vocacionales (CIV) y preferencias vocacionales (PV).

B) El seguimiento en el último trimestre de 1986 de la muestra inicial llevó a determinar una *muestra de acceso final* base de los restantes estudios formada por 268 estudiantes.

**II.—Muestra «criterial»**, estudiantes universitarios de probado ajuste vocacional, que están en tercero o cuarto curso de carrera. La composición de esta muestra es resultado de una selección intencional, obtenida a partir del seguimiento que se hizo de los estudiantes que participaron en el Programa de Asesoramiento Universitario (PAU-84) y que en el año 1984 hacían su ingreso en la universidad.

La *selección mediante seguimiento* tuvo como criterios: a) que los estudiantes que hoy están acabando sus carreras, siguieran sus cursos con normalidad (sin materias pendientes de otros cursos); b) se encontraran a gusto en la carrera elegida y tuviesen formulaciones claras y perspectivas de éxito en su desarrollo vocacional. De estos estudiantes disponemos de medidas en indicadores vocacionales e informaciones obtenidas mediante entrevistas, mantenidas con los estudiantes en su andadura universitaria. Durante estos últimos cuatro años, estudiantes de quinto curso de psicología participaron en los seminarios prácticos de psicología vocacional, y formados por el equipo de investigación

mantuvieron contacto anualmente con estos estudiantes universitarios de la muestra criterial.

La muestra criterial seleccionada final es de 119 estudiantes de ambos sexos y matriculados en las diferentes carreras del distrito universitario. La distribución de los estudiantes por grupos vocacionales es la siguiente: humanístico, 13; psicopedagógico, 17; economicosocial, 26; bioterápico, 23; científico tecnológico, 28 y artístico, 12.

De todos los estudiantes se controlan las mismas variables demográficas y la tabla núm. 1. describe la caracterización de las muestras de las dos situaciones vocacionales.

**Tabla 1.—Caracterización de las muestras de estudiantes de acceso a la universidad y criterial o estudiantes universitarios con buen ajuste vocacional**

<b>Muestra número</b>	<b>Sexo</b>		<b>Centro</b>		<b>Rendimiento</b>		<b>Estat. sociocultural</b>			
	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>Publ.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Md.</b>	<b>DS</b>	<b>Alto</b>	<b>Med.</b>	<b>Bajo</b>	<b>Muy</b>
<b>I. Acceso:</b>										
<b>1.A)</b>										
— 789.....	387	402	603	186	6,2	2,5	166	155	348	102
— % .....	49	51	76	24			21	20	44	13
<b>1.B)</b>										
— 268.....	83	185	174	94	6,7	3,9	48	63	115	35
— % .....	31	69	65	35			18	23	43	13
<b>II. Criterial:</b>										
— 119.....	56	63	75	44			31	39	43	6
— % .....	46	53	63	37			26	33	35	5

**Centro:** Titularidad pública o privada del centro donde se cursó COU.

**Rendimiento:** Alcanzado en secundaria y pruebas de acceso.

**Estatos sociocultural de la familia:** Nivel de estudios conjunto de los padres, según escala de conversión que figura en esta investigación.

**NOTA:** A sendos grupos de estudiantes se les aplicaron los mismos instrumentos de medida y dispondremos de resultados en los mismos indicadores vocacionales. En este trabajo hablaremos de muestras de estudiantes y no grupo colectivo (que es lo que en realidad constituyen estos estudiantes), dejando clara nuestra pretensión de no hacer inferencias sobre poblaciones, utilizamos el sustantivo muestra para evitar la reiteración de la palabra grupo que se utiliza con profusión, pero denotando otro concepto diferente (los grupos vocacionales).

Contando con el carácter incidental de nuestras muestras, en las que el sesgo que introduce la voluntariedad para participar en este tipo de investigaciones, y la mortandad experimental que está siempre

presente en los estudios de seguimiento, la caracterización profesional y educativa de las familias de los estudiantes queda como sigue:

<b>Padres</b>		<b>Madres</b>	
<b>Profesión</b>	<b>%</b>	<b>Profesión</b>	<b>%</b>
No activo .....	5	Ama de casa .....	85
Propietario .....	20	Propietaria.....	2
Obrero especializado.....	43	Obrera especializada .....	4
Profesión liberal.....	15	Profesión liberal.....	3
Funcionario Administr. ....	11	Funcionaria Administr. ....	1
Militar.....	1	Docente.....	5
Docente.....	4		

<b>Estudios realizados</b>	<b>% padres</b>	<b>% madres</b>
Primarios incompletos.....	20	22
Primarios.....	41	56
Bachillerato.....	12	8
Formación profesional.....	4	1
Universitarios.....	20	9

Como puede comprobarse, la composición de las familias en las variables controladas representa una cierta diversidad de población española que tiene sus hijos en la universidad. Se aprecian igualmente las diferencias sociológicas en función del sexo de los padres.

### *Variables controladas*

El cuadro núm. 2 muestra las variables controladas, los instrumentos utilizados y las mediciones obtenidas comunes a los estudiantes que forman parte de las dos situaciones vocacionales diferenciadas: Acceso y Criterial o universitaria.

En los capítulos siguientes se describen los apartados e instrumentos de medida utilizados y en el Anexo núm. 1, se incluye una muestra de cada una de las pruebas utilizadas en esta investigación.

La exploración de las 109 variables comunes controladas para todos los estudiantes en las dos muestras útiles para la investigación, incluye aplicaciones de pruebas en pequeño grupo, entrevistas indivi-

**Cuadro 2.—Variables comunes analizadas en las dos situaciones vocacionales diferenciadas: acceso y criterial**

<b>Variable</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Medición</b>
<b>Identificación</b>	Registro cuestionario	Nominal
<b>Biodatos</b>	Cuestionario: biodatos	Seis indicadores
<b>Rendimiento</b>	Registro	Calificaciones
<b>Problemática vocacional</b>	Cuestionario: probl. vocac.	12 indicadores
<b>Intereses</b>	Cuestionario: CIV	16 áreas vocac.
<b>Preferencias</b>	Prueba: PV	16 áreas vocac. — Area dominan. — Areas fijas. — Areas libres. — Perfil evolut.
<b>Estruct. cognitiva</b>	Rejilla vocacional: RV	25 constructos
<b>Estilos decisión</b>	Cuestionario: EDV	Est. racional Est. dependiente Est. intuitivo
<b>Madurez vocacional</b>	Cuestionario: MDV	Conoc. profesional Búsqueda información Autoconfianza Certeza Eficac. estudio
<b>Condicionantes</b>	Cuestionario: FDV	Fact. familiar Fact. econ. social Fact. academ. escolar Autoper. vocac. I Autoper. vocac. II Psicoemocionalidad — Alerta
<b>Aptitudes básicas</b>	Minibatería: MB	Raz. deductivo Raz. inductivo Apt. cognoscitiv. Apt. espaciales Capac. numérica Capac. verbal — Apt. general
<b>CLASIFICACION:</b>		
<b>Grupos vocacionales</b>	Registro	Seis grupos vocacion.

duales, cuestionarios generales, etc. Tanto en las exploraciones como en los seguimientos de los estudiantes, por la cantidad de tiempo y trabajo psicológico exigido, optamos por la formación de colaboradores de investigación que siendo estudiantes del último curso de psicología,

o estudiantes de tercer ciclo, formaron parte de los seminarios de investigación que el equipo realizó en estos últimos cuatro años en la Universidad de Valencia.

#### ***Fase IV.—Sistema de asesoramiento vocacional universitario: SAV***

La instrumentación y resultados experimentales han de permitir la puesta a punto de un sistema técnico de asesoramiento vocacional para uso individual y personalizado de los estudiantes que finalizando la secundaria se plantean su proyecto vocacional y su futura elección universitaria. Ese es el objetivo de esta fase, y el principal motor de esta investigación, en otras palabras: **la formulación técnica de un sistema de autoayuda vocacional.**

Ese objetivo se puede lograr, ya que los instrumentos empleados en las fases precedentes, fueron creados y probados aisladamente con instrucciones y planteamientos que permiten la **autoaplicación y autocorrección** de los mismos por parte de los propios estudiantes. Se tratará entonces de crear un material que conjunte de forma global **todos los indicadores que han resultado válidos** para la exploración de la conducta vocacional, y partiendo de la **existencia de un problema vocacional real a resolver**, tomar la **base de datos que aporta la investigación en la fase III**, para que el estudiante pueda **ayudarse mediante un sistema de autoinstrucción que le permita tomar decisiones** vocacionales coherentes y maduras.

#### *Este sistema*

a) Otorga la máxima libertad y reponsabilidad al propio estudiante que desea participar en el programa.

b) Se aleja de la práctica común o habitual de exploraciones colectivas e indiscriminadas.

c) Es cerrado (por el momento) y altamente estructurado que contrasta la información individual (la del propio estudiante), con la normativa obtenida de los seis grupos vocacionales.

d) Es susceptible de integrarse en otros planes de intervención educativa de mayor alcance a realizar en las enseñanzas secundarias y COU.

e) En definitiva, es una tecnología experimentada y eficaz para ayudar a los estudiantes que lo deseen o necesiten (la inmensa mayoría) en la solución del problema de acceso y desarrollo vocacional a través de los estudios universitarios.

### ***Fase V.—Primeras experiencias: aplicaciones con el SAV***

Se informa de las primeras aplicaciones del sistema de asesoramiento universitario en dos niveles de intervención, con estudiantes de **enseñanza secundaria** y con **estudiantes universitarios de psicología**. Dichos programas de intervención han tenido lugar en el segundo semestre del año en curso, han estado dirigidos por los investigadores del SAV y realizados por psicólogos estudiantes del tercer ciclo del programa de psicología de la educación (Universidad de Valencia). Se presentan los primeros resultados de evaluación en las mencionadas experiencias.

**La elección de estudios universitarios**, se centra en la investigación estructurada según el diseño y fases expuestas, pero para hacer más ágil la lectura de esta obra hemos optado por no ceñirnos estrictamente a la cronología o secuencia realizada a lo largo de esos cuatro, casi cinco años, que ocuparon estos trabajos. Así, los capítulos siguientes se organizan por los contenidos temáticos de la conducta vocacional universitaria investigada, en los que aparecen relatados desde la instrumentación a los resultados de la experimentación. En el capítulo noveno se describe la elaboración de la tecnología del asesoramiento vocacional y en el décimo, dos experiencias de intervención con dicha tecnología.

## **5. DESARROLLO VOCACIONAL**

El concepto de desarrollo está presente en nuestro planteamiento de la conducta vocacional de manera destacada. Siendo lo vocacional el resultado de la interacción dialéctica entre la persona y su medio sociocultural, las experiencias que ésta ha vivido, la evolución de sus motivaciones e intereses, la situación personal en que se encuentra y forma que tiene de experimentar su conducta en relación a la elección vocacional universitaria, que como problema ha de resolver, justifican la importancia que damos a estos indicadores del desarrollo vocacional en esta investigación.

### **Situación vocacional personal**

La conducta vocacional del estudiante «X», se da en un contexto sociocultural y con unos condicionantes determinados o específicos de esta persona en ese preciso momento de su vida. En última instancia, nos encontramos con el sujeto de la psicología: *una persona en su mundo*. En ese sentido y como primera aproximación, tomaremos una doble información: *la problemática del estudiante ante su proyecto vocacional y los biodatos*.

### **Problemática vocacional**

Partir de la consideración de la elección universitaria como situación problemática para el estudiante, es una de las notas propias del enfoque conductual-cognitivo del asesoramiento vocacional. Existen numerosos trabajos que con distinto nombre y tratamiento aluden a aspectos específicos asociados a la elección universitaria. En concreto, en el programa PAU-84 tuvimos muy en cuenta los resultados de esas investigaciones y se plasmaron como preguntas de un cuestionario semiestructurado. Los resultados obtenidos con los estudiantes que



estaban en situación de elección universitaria permitieron la selección de los indicadores más representativos y comunes que inciden en la toma de decisiones.

### **Instrumentación:** SITUACION PERSONAL VOCACIONAL

#### **Cuestionario:** PROBLEMÁTICA VOCACIONAL

Autores: F. Rivas; J. M. Rius y E. Rocabert.

N.º de ítems: 12

Escalación: categorial, con elección de una o varias alternativas.

«Indicadores»: razones de elección de asignaturas optativas en enseñanza secundaria. Percepción de la situación de elección vocacional. Persistencia temporal de sus preferencias. Consideración personal de la elección y de su desarrollo vocacional. Actitudes ante los estudios universitarios. Autoevaluación de la preparación académica conseguida. Autoconfianza ante la elección. Nivel de conflicto en elección universitaria. Implicaciones personales, familiares y económicas de la elección vocacional.

Esa información no es susceptible de ser tratada normativamente, esto es, no existen criterios que señalen la bondad o el desacierto de estas estimaciones personales: *valen para cada estudiante y en esa situación*. Su utilidad metodológica es más clínica que normativa, por ello este cuestionario no tiene corrección, es meramente descriptivo pero acotado a la conducta vocacional estricta. Por ello, es una información susceptible de ser tomada en consideración en el trabajo de asesoramiento por parte del asesor con el estudiante si fuera necesario.

### **Biodatos**

Tal como vimos en la fundamentación teórica de esta investigación, las variables que se toman del ambiente, las que caracterizan al estudiante como perteneciente a diferentes poblaciones y las que reflejan las experiencias pasadas que pueden tener relación con el desarrollo vocacional aportan una información de gran interés sobre la conducta vocacional de los estudiantes. Analizando los resultados del PAU-84, seleccionamos una serie de indicadores puntuales que, en forma de cuestionario, estimamos pueden aportar o cubrir aspectos relevantes para la elección de los estudios universitarios.

## **Instrumentación: BIODATOS**

### **Cuestionario: BIODATOS**

Autores: J. M. Rius y F. Rivas.

N.º de ítems: 6

Escalación: categorial, elección de alternativas.

«Indicadores»: asignaturas preferidas en EGB y BUP. Horas de estudio. Actividades escolares. Tipo de educación familiar recibida.

Los resultados de la fase experimental respecto a los diferentes tipos de estudios universitarios permitirán la caracterización diferencial del papel que juegan estos seis indicadores vocacionales en la elección universitaria. Las opciones de respuesta a cada pregunta plasmarán la adecuación a los grupos vocacionales.

**Tabla 2.—Resultados en porcentajes de los indicadores educativos del medio familiar en la muestra acceso a universidad**

	<b>H</b>	<b>P</b>	<b>E-S</b>	<b>B</b>	<b>C-T</b>	<b>A</b>
<b>Estatus sociocultural:</b>						
— Alto.....	20	17	12	15	20	27
— Medio.....	12	23	37	9	22	12
— Bajo.....	50	47	36	45	43	60
— Muy bajo.....	16	13	12	21	13	0
<b>Asignaturas preferidas:</b>						
— Matemáticas, Física.....	4	33	29	21	61	13
— Literatura, Historia.....	88	43	58	12	7	60
— Música, Dibujo.....	4	10	3	9	20	40
— Biología, Química.....	6	17	14	70	26	12
<b>Insistencia educativa:</b>						
— Buen rendimiento.....	24	23	27	24	20	13
— Buenas maneras.....	16	13	15	21	9	13
— Obediencia normal.....	30	30	24	30	33	20
— Independencia crítica.....	22	23	27	15	20	40
— Ninguna especial.....	20	20	15	9	26	20
<b>Educación familiar:</b>						
— Mimada.....	4	10	7	0	4	0
— Con cariño.....	54	57	53	64	59	60
— Indulgente.....	18	27	19	24	19	13
— Exigente.....	22	13	20	9	15	27
— Desatendida.....	20		2	0	0	0

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

**Tabla 3.—Resultados en porcentajes de los indicadores educativos del medio familiar en la muestra criterial**

	H	P	E-S	B	C-T	A
<b>Estatus sociocultural:</b>						
— Alto.....	18	20	18	19	25	23
— Medio.....	10	21	40	20	22	9
— Bajo.....	56	49	33	35	42	55
— Muy bajo.....	18	14	12	20	12	0
<b>Asignaturas preferidas:</b>						
— Matemáticas, Física.....	8	6	12	30	36	0
— Literatura, Historia.....	85	76	58	13	0	33
— Música, Dibujo.....	8	12	4	4	29	67
— Biología, Química.....	8	6	19	65	39	0
<b>Insistencia educativa:</b>						
— Buen rendimiento.....	15	24	12	22	21	17
— Buenas maneras.....	8	6	4	22	4	8
— Obediencia normal.....	15	29	31	17	29	17
— Independencia crítica.....	46	36	27	17	21	42
— Ninguna especial.....	8	6	23	17	14	17
<b>Educación familiar:</b>						
— Mimada.....	0	12	4	4	0	0
— Con cariño.....	62	65	50	52	57	42
— Indulgente.....	23	12	15	13	11	8
— Desatendida.....	0	0	4	0	4	8

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

## Resultados de investigación

Los resultados (en porcentajes) en las dos muestras objeto de investigación, forman la tabla núm. 2 para la de acceso y la núm. 3 para la criterial.

Los comentarios que suscitan estos resultados pueden ser muy variados, pero sólo tienen la pretensión de describir y comparar el funcionamiento de estos indicadores sin ánimo de hacer inferencias arriesgadas. En ese tono, podemos señalar que el nivel sociocultural de los hogares de procedencia de estos estudiantes es muy similar en las dos muestras, con escasas diferencias entre los grupos vocacionales y si hiciéramos una dicotomía de la escala utilizada (nivel sociocultural: alto y bajo) en esta variable las frecuencias se repartirían aproximadamente por mitades.

Las preferencias por determinadas materias escolares se mantienen estables en las dos muestras y son en cierta manera diferenciales respecto a los grandes grupos de estudios universitarios (por ejemplo «ciencias, letras y mixtas») y suele ser valorado como un buen indicador de la conducta vocacional futura.

El tipo de educación familiar recibida es muy parejo entre los grupos, salvo en el caso del artístico, que en las dos muestras, se diferencian de los demás y remarcan el carácter crítico de la educación recibida según lo manifiestan estos estudiantes. La tesis de Anne Roe sobre el influjo y papel determinante del ambiente familiar para la orientación futura de los hijos, sería insostenible con estos datos. El tono de atención recibida es muy satisfactorio en todos los casos y no señala nada de especial mención.

**Rendimiento escolar previo al ingreso en la universidad.** A pesar de disponer de estadísticas mucho más representativas que las que podamos ofrecer nosotros, incluimos las calificaciones resultantes de la prueba de acceso conjuntada con las de enseñanza media y COU en las dos muestras, la tabla núm. 4 muestra los resultados en las dos muestras.

**Tabla 4.—Calificaciones obtenidas al ingreso de la universidad (rendimiento secundaria y pruebas de acceso) por las dos muestras**

<b>Grupo vocacional</b>	<b>Acceso</b>		<b>Criterial</b>	
	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>
Humanístico.....	6,1	0,9	6,9	1,0
Psicopedagógico.....	5,8	1,4	6,8	1,0
Economicosocial.....	6,9	0,6	6,7	0,9
Bioterápico.....	6,8	0,5	7,0	0,9
Científicotecnológico.....	8,6	0,8	6,0	1,0
Artístico.....	5,6	0,5	6,6	1,1

Se aprecia la escasa variación entre los grupos y la dificultad de comparación entre las calificaciones, toda vez que proceden de los promedios de las distintas asignaturas y el tipo de pruebas son diferentes según las opciones seguidas en el COU. Una vez más es peligroso, por poco discriminativo y heterogéneo, el tomar el rendimiento previo como un indicador fiable para la toma de decisiones vocacionales.

## Intereses vocacionales

La conducta vocacional es esencialmente impulso y dirección (drive) en relación a metas propuestas o deseadas de forma consciente e intencional, y es un aspecto de la motivación humana. Como indicara Strong (1964), «los intereses señalan el rumbo de la conducta vocacional», y su estudio y medida recorren gran parte de las realizaciones en psicología vocacional, a tal punto, que desde hace tiempo su evaluación es en todo caso un problema técnico y en absoluto un constructo psicológico del que se discuta su entidad (Walsh y Osipow, 1987).

Los intereses y las preferencias o al menos, la apreciación que hacen los sujetos de esta faceta de su comportamiento, son los responsables de la elección universitaria en un 91,6 por cien de las razones aducidas por los estudiantes (Consejo Universidades, 1987). La oportuna operacionalización de los intereses va a significar el poder disponer de unos importantes indicadores vocacionales; información psicológicamente más precisa que la mera inclinación o apreciación no contrastada.

Los *intereses* son un producto del proceso de maduración personal y del aprendizaje y evidencian la interacción de características individuales en un entorno sociocultural determinado. A grandes rasgos, según la fuente de información recabada y la forma de obtener la manifestación comportamental de los intereses, se suele distinguir entre *preferencias o intereses expresados*, e *intereses inventariados*.

Una forma de manifestar las inclinaciones es la realización de un juicio de valor comparativo (Gati y Nathan, 1986) entre diversas opciones: a esta manifestación le llamamos preferencias vocacionales. La preferencia es una manifestación de mayor amplitud (Rivas, 1973) que el interés, intervienen aspectos personales, como el autoconcepto; sociológicos, como los estereotipos profesionales... y, a la postre, lo concreta en una opción profesional o de carrera entre varias. Cuando la preferencia vocacional se concreta en la expresión de una elección sobre una profesión en concreto, según Holland (1976) y Rivas (1973), la profesión seleccionada para el individuo funciona a modo de «etiqueta» que resume una gran cantidad de información personal y vocacional, y que a pesar de la polisemia que contiene, es lo suficientemente clara como para mantener un nivel de comunicación o referencia para aquéllos que la manejan o nombran.

Metodológicamente se les equipara con los intereses expresados (Super, 1962) y por las dificultades que este tipo de datos tienen hasta no hace mucho se les consideró información complementaria, pero no destacada, de la conducta vocacional. En nuestro país, Rivas (1973) puso a punto metodología que supera las limitaciones que hasta ese momento existían para tratar esta información vocacional y en el contexto internacional, desde la década de los 70, se ha confirmado el papel relevante de las preferencias en la conducta vocacional. Así la revisión que Rocabert (1987, págs. 10-15) hace de trabajos en los que cabe la comparación entre los intereses inventariados y los expresados o preferencias, entre otras conclusiones destaca la siguiente: «Aunque existe evidencia de que las predicciones basadas en la elección expresada están lejos de ser perfectas, los intereses inventariados pueden ser diagnósticamente más útiles si se atiende a su grado de relación con las preferencias expresadas».

Los **intereses inventariados** contienen una serie de cuestiones o ítems que de manera variada acotan una extensa área vocacional o profesional; de las respuestas se obtiene la medida del interés en esa área y representan la parte técnica mejor desarrollada y más investigada de la psicología vocacional (Osipow, 1987). Existe una gran variedad de instrumentos que cubren este aspecto de la conducta vocacional y, entre otras dimensiones, se diferencian tanto en la diversidad de elementos que incorporan como indicios del interés vocacional, como en la determinación o diferenciación de las áreas de medida.

La primera cuestión, la selección de **indicios del interés**, encierra una determinada fundamentación teórica, diferencia la forma de medir y afecta a la validez de constructo del instrumento en cuestión. El *indicio* que pasa a formar parte de un cuestionario como un ítem o cuestión a la que hay que responder es un atributo que se asocia establemente a una determinada área de intereses. Posibles indicios de interés con contenidos comportamentales diferenciados son, por ejemplo: *nombrar títulos de libros, reconocer diferentes herramientas o utensilios, ordenar profesiones, temas escolares, aficiones, comportamientos habituales o forma de ser, etc.* En general estos indicadores están en el ambiente y el sujeto interactúa con ellos sintiéndose atraído en algún grado por su contenido o actividades. La forma de actuación de estos indicadores vocacionales permite equipararla (Martínez, 1987) a los *influjos* que un individuo recibe de su medio y ante los que reacciona de alguna manera.

La segunda cuestión, las **áreas vocacionales o intereses diferenciados** que miden los cuestionarios utilizados, son una nota diferencial de contenido del instrumento en sí, consecuencia en parte del uso al que se va a dedicar y los resultados de la investigación en general. En estos momentos disponemos de suficiente constancia investigadora como para constatar la validez transcultural de determinadas áreas de interés. Esta permanencia o acuerdo en la concreción de las áreas de medida de los diferentes intereses aparece en el cuadro siguiente, que Martínez (1987, pág. 27) sintetiza como las áreas de medida más representativas y constantes en muy diferentes medios socioculturales y trabajos.

**Cuadro 3.—Áreas de intereses vocacionales, según autores y trabajos más representativos**

<i>Allport</i>	<i>Spranger</i>	<i>Thurstone</i>	<i>Strong</i>	<i>Kuder</i>	<i>Roe</i>	<i>Guilford</i>	<i>Super</i>	<i>Secadas</i>	<i>Knapp</i>
Teorético	Teórico Técnico	Ciencia Técnico	Ciencia Cosas	Científico Mecánico	Ciencia Tecnológ.	Científico Mecánico	Científico Técnicos	Ciencias	Ciencia Tecnológ.
Económico Político	Económico Político	Negocios	Sistema Contact.	Persuas.	Organiz. Comerc.	Mercantil	Comerc.	Trato	Empres.
Social	Social	Gente Lenguaje	Persona Lenguaje	Asistenc. Literario	Servicio Cultural	Servicio Literario	Humanis. Literario	Trato Lenguaje	Servicio Comunic.
Artístico	Estético	Lenguaje	Artístico	Artístico Musical	Arte Espectac.	Expres. Artist.	Musical	Artístico	Arte
Religioso Religios.	Religioso					Religioso			Religioso

Como vemos se trata de marcos de referencia generales que engloban actividades profesionales más numerosas o representativas del mundo del trabajo. Lógicamente estas agrupaciones admiten variaciones o matices que cada cuestionario o inventario adapta a las finalidades para las que fue construido. La cercanía de los intereses con los valores que la sociedad sustenta se aprecia de inmediato del cuadro anterior. Este marco referencial común puede ser igualmente válido para tratar las preferencias vocacionales.

Una faceta importantísima tanto de los intereses inventariados como de las preferencias vocacionales, es su *permanencia y evolución a lo largo de la vida*, lo que configura en buena medida el tipo de desarrollo vocacional de las personas. Que los intereses vocacionales, a partir de la adolescencia, son una dimensión estable del comportamiento, es algo que la investigación longitudinal hace tiempo ha deja-

do claro (Campbell, 1971), al menos cuando se trabaja con grandes muestras de estudiantes universitarios como precisa Dupont (1984) y para algunos autores (Holland, 1973), su estabilidad es similar o mayor a la que se observa en los rasgos básicos de la personalidad. La infancia y el inicio de la adolescencia se caracterizan por una escasa capacidad predictiva respecto a la permanencia de los intereses en etapas posteriores, como no podía ser de otra forma dada la labilidad general del comportamiento en tan temprana edad; avanzada la adolescencia los intereses superan el carácter desiderativo inicial y se van consolidando en realidades comportamentales más estables. En efecto, los intereses vocacionales se conforman interactuando de forma significativa con el medio, lo que permite la diferenciación de los intereses en función de la profesión que se desempeña: *supuesto diferencialista de la medición de los intereses profesionales* que iniciara Strong; de forma alternativa, los intereses representan una evolución intrapersonal acorde con el ciclo vital de los individuos. A la primera perspectiva de la conducta vocacional Jepsen (1984) la denomina *estructural* y a la segunda, de *desarrollo*.

Un problema conexo con la variación de los intereses es la forma de estudiar y tratar operativamente esta manifestación del desarrollo vocacional. Existen dos tratamientos completamente diferentes, uno el inspirado en la obra de Super, que partiendo de la asignación de conductas vocacionales según la edad y otras circunstancias del sujeto, se analiza la correspondencia con el período de desarrollo vocacional correspondiente. Y otra, la iniciada por nosotros (Rivas, 1973), que estudia las preferencias vocacionales y su permanencia temporal desde que aparecen por primera vez en la historia vocacional del sujeto. Es de destacar que a través de dos planteamientos tan distintos, se llegan a las mismas conclusiones sobre el desarrollo vocacional (Rivas, 1988, capítulo 6).

### **Instrumentación: INTERESES**

#### **Cuestionario: INTERESES VOCACIONALES (CIV)**

Autores: Martínez, F., y Rivas, F. (1987).

«Medición»: 16 áreas vocacionales.

Tipo de respuesta: escalar de cero «desagrado» a tres «máximo agrado».

Número de ítems: 10 por cada área vocacional.

Número total de ítems: 160 (96 de preferencias y 64 de influjos).

«Medida de interés vocacional» = preferencias + influjos.



**Descripción y características métricas.** El nombre completo de este cuestionario podría ser de cuestionario de preferencias e influjos, toda vez que para cada área se tiene constancia separada de las dos medidas diferenciadas: la estimación del sujeto de sus preferencias respecto a un total de 64 profesiones y el conjunto de indicadores indirectos o influjos vocacionales.

El **área vocacional** contempla: profesiones y actividades profesionales representativas, el contenido curricular o materias de estudio, la finalidad profesional y social y las características personales más frecuentemente asociadas al desempeño profesional. Las áreas vocacionales seleccionadas son las que transculturalmente aparecen más consistentes en la literatura de los intereses vocacionales resultando las 16 áreas que aparecen en el cuadro siguiente:

**Cuadro 4.—Áreas vocacionales medidas por el CIV**

<b>Áreas vocacionales medidas:</b>	<b>Clave</b>
1. Teóricoexperimental.....	T-E
2. Técnico-Práctico.....	T-P
3. Bioterápica .....	B
4. Teórico-Humanística .....	T-H
5. Literaria .....	L
6. Psicopedagógica.....	P-P
7. Socio-Política.....	S-P
8. Económico-Empresarial .....	E-E
9. Persuasivo-Comercial.....	P-C
10. Administrativo-Burocrática .....	A-B
11. Aire libre-Deportiva .....	A-D
12. Aire libre-Agropecuaria .....	A-A
13. Artístico-Musical .....	A-M
14. Artístico-Plástica .....	A-P
15. Militar.....	M
16. Fantástica .....	F

La idea de este cuestionario descansa en la necesidad de operacionalizar la medida de los intereses vocacionales en la adolescencia, partiendo de la definición de *interés como combinación de las preferencias sobre las diferentes profesiones y de los influjos o intereses inventariados como indicadores indirectos respecto a cada área vocacional*. La elaboración del CIV se inicia en 1976 (Rivas y Llosa, 1979) y se continúa perfilando y depurando factorialmente hasta su versión definitiva en 1987 (Martínez, 1987).

*Preferencia estimada sobre las profesiones.* Se proponen cuatro profesiones que corresponden a la misma área, dos de ellas de nivel superior (nivel L) son de rango universitario de licenciatura, y otras dos de nivel no universitario (nivel D), se refieren a profesiones especializadas o como máximo de diplomatura.

La puntuación en cada ítem (profesión propuesta) proviene de las tres respuestas dadas ante el mismo estímulo: a) grado de atracción para el propio estudiante (*a mí*), b) grado de satisfacción que se espera o estima por parte de su familia (*a mis padres*) y c) posibilidad de que realmente se pueda desempeñar esa profesión (*futuro*).

*Estimación de los influjos vocacionales.* Los influjos se refieren a ítems que indagaran intereses inventariados en cada área vocacional en torno a: *regalos, temas de estudio en clase, comportamiento propio, y actividades de tiempo libre*, sobre los que el sujeto manifiesta su atracción o interés. La puntuación del influjo vocacional en el área es la suma de estos cuatro apartados.

*Información que suministra el CIV.* El CIV, desde su inicio se planteó como una prueba de autocorrección y en la hoja de respuestas está descompuesta toda la información de cada área y permite analizar e interpretar los intereses individuales con el máximo nivel de profundidad. Desde el punto de vista métrico y diagnóstico, el CIV incorpora novedades respecto a los instrumentos vocacionales al uso, al permitir analizar la congruencia vocacional en cada área y globalmente se obtiene un perfil de los intereses en las 16 áreas exploradas. Los cuatro que obtienen mayor puntuación definen los intereses dominantes o principales del sujeto.

— Una **observación importante** para el asesoramiento vocacional individual por las implicaciones psicológicas que tiene el área vocacional **núm. 16: FANTASTICA** como elemento residual evolutivo tiene en estas edades. Este área representa un conjunto de profesiones, actividades e influjos cuya característica es la dificultad de convertirse en una actividad seria o reglada en el mundo adulto, siendo más bien reflejo de elementos fantasiosos o fuera de lo común que rara vez o sólo en muy contadas ocasiones se llevan a la práctica como trabajo estable o regular. El asesor deberá evaluar el grado de madurez del estudiante a tenor de la justificación o planteamientos que haga sobre este área concreta del CIV.

**Criterios de bondad psicométrica.** La intensa investigación realizada por Martínez (1987) con el instrumento se refleja en la canti-

dad de controles psicométricos a que sometió el CIV con muestras de estudiantes que cursan desde octavo de EGB, FP, BUP a COU, hasta un total de 2.361 sujetos de ambos sexos, logrando un instrumento que cumple con los requisitos suficientes para obtener mediciones fiables y válidas de los intereses vocacionales en la adolescencia.

Se recomprobó mediante análisis factorial la dimensionalidad de cada una de las áreas, controlándose los factores obtenidos, que prácticamente reproducen los apartados o indicadores de medida utilizados y la varianza explicada es alta (en general superior al 70 por cien).

La fiabilidad como estimación temporal en un intervalo de dos meses, oscila según el área, lográndose con un coeficiente promedio de 0,84. La homogeneidad de cada área es estadísticamente significativa, más alta en el apartado de preferencias que en el de influjos. La validez concurrente se controló con otras pruebas afines (el RMI y el preferencias profesionales de G. Luján).

**Tabla 5 a.—Intereses vocacionales más destacados de las muestras de acceso y criterial, diferenciadas por grupos vocacionales, humanístico y psicopedagógico, haciendo constar la puntuación media y orden de cada área vocacional**

Area	Humanístico				Psicopedagógico			
	Acceso		Criterial		Acceso		Criterial	
	M	R	M	R	M	R	M	R
T-E .....								
T-P .....								
B .....	11,8	6.º			13,8	2.º		
T-H .....	19	2.º	27	2.º	12,4	5.º	24	3.º
L .....	20,6	1.º	27,9	1.º	12,6	4.º	25,1	2.º
P-P .....	17,4	3.º	22,6	4.º	21,8	1.º	28,6	1.º
S-P .....	15	4.º	19,4	5.º	10,8	6.º		
E-E .....								
P-C .....								
A-B .....	13,3	5.º			13,2	3.º		
A-D .....			19,2	6.º			20,6	4-5.º
A-A .....							20,6	4-5.º
A-M .....							20,8	6.º
A-P .....			24,7	3.º				
M .....								
F .....								

## Resultados de investigación

Los intereses de la muestra de acceso, se han medido a través del cuestionario de intereses vocacionales (CIV), mientras que para la muestra criterial, hubo que utilizar una adaptación (CIV', de Rivas y Ardit, 1987) en función de las características de estos estudiantes, pero que mide las mismas áreas mediante estimación. Realizadas las aplicaciones correspondientes los resultados de las seis áreas vocacionales que alcanzan mayores puntuaciones en sendas muestras, figuran en las tablas núms. 5 a 5 c, diferenciadas según el grupo vocacional de pertenencia.

Como síntesis de los **resultados diferenciales**, se encontraron diferencias significativas respecto al *sexo de los estudiantes*, obteniéndose algunas áreas vocacionales para los chicos y otras para las chicas, en la línea ya conocida por otras investigaciones; *la edad*, especialmente entre los más jóvenes (catorce años) y los mayores (diecisiete-

**Tabla 5 b.—Intereses vocacionales más destacados de las muestras de acceso y criterial, diferenciadas por grupos vocacionales, Económico-social y bioterápico, haciendo constar la puntuación media y orden de cada área vocacional**

Area	Económico-Social				Bioterápico			
	Acceso		Criterial		Acceso		Criterial	
	M	R	M	R	M	R	M	R
T-E .....					14,1	2.º	22,2	2.º
T-P .....								
B .....					23,3	1.º	29	1.º
T-H .....	13,1	5.º	19,6	6.º			19,8	5.º
L .....	14,8	4.º	20,3	3.º				
P-P .....			20	4.º	13,8	3.º	20,1	4.º
S-P .....	17,1	2.º	24,7	1.º				
E-E .....	19	1.º	21,8	2.º	12	6.º		
P-C .....	12,8	6.º						
A-B .....	16	3.º			13,3	4.º		
A-D .....			19,8	5.º			21,8	3.º
A-A .....					12,2	5.º		
A-M .....							19,6	6.º
A-P .....								
M .....								
F .....								

**Tabla 5 c.—Intereses vocacionales más destacados de las muestras de acceso y criterial, diferenciadas por grupos vocacionales, científico-tecnológico y artístico, haciendo constar la puntuación media y orden de cada área vocacional**

Area	Científicotecnológico				Artístico			
	Acceso		Criterial		Acceso		Criterial	
	M	R	M	R	M	R	M	R
T-E .....	16,7	1.º	23,9	2.º				
T-P .....	12,7	3.º	24,8	1.º			20,2	3.º
B .....	11,8	5.º	17,9	3.º				
T-H .....					17,1	3.º		
L .....					17	4.º	19	6.º
P-P .....	12,5	4.º			13,4	5.º	19,5	5.º
S-P .....								
E-E .....	11,6	6.º	16,6	5.º				
P-C .....								
A-B .....	14,1	2.º						
A-D .....			17,4	4.º				
A-A .....					13,3	6.º		
A-M .....					17,6	2.º	21,8	2.º
A-P .....			14,8	6.º	19,8	1.º	29,5	1.º
M .....								
F .....							19,7	4.º

dieciocho) da diferencias en todas las áreas. Apenas aparecen diferencias ligadas a la clase social.

Comparando los resultados de las dos muestras a través de los seis grupos vocacionales, se aprecia una constancia en destacar al menos las mismas cuatro primeras áreas o intereses dominantes con escasa variación en el orden. La variación se da en los lugares quinto y sexto.

Analizando el tipo de áreas que más puntúan en las dos muestras, se puede observar que los estudiantes de acceso, destacan áreas vocacionales muy relacionadas teóricamente con las características vocacionales del grupo de referencia, mientras que los estudiantes universitarios se ciñen menos a esta regla, así incorporan nuevas áreas de intereses complementarias o al margen de la idea teórica del grupo aunque en los últimos lugares. Es decir, los estudiantes de acceso tienden a concentrar sus intereses lo más posible a lo que teóricamente se espera que vocacionalmente el GV demande, mientras que los estudiantes universitarios al no tener necesidad de reafirmar sus motiva-

ciones (puesto que ya están desarrollándose adecuadamente en los estudios de su GV), manifiestan otros intereses del tipo artístico, o deportivo, que entrarían en lo que damos en llamar aficiones.

Las mayores diferencias entre la muestra de acceso y la criterial se dan en los grupos artísticos y bioterápicos. Los intereses sí que diferencian a los grupos vocacionales a través del CIV, con patrones característicos o propios, aunque algunas áreas sirvan para más de un grupo.

Como validación interna de la exploración de los intereses, utilizamos la prueba de preferencias vocacionales (PV), que concreta a través de las profesiones seleccionadas por el propio sujeto, el área de interés dominante. El cuadro núm. 5 destaca las áreas dominantes que han resultado con mayores puntuaciones, tanto en la muestra de acceso como en la criterial (=), y se señala con (+) cuando sólo está presente en la muestra criterial. El resultado es lo que definimos como patrón de intereses vocacionales, que como vemos está diferenciado para cada grupo vocacional.

**Cuadro 5.—Patrones vocacionales de los seis grupos, obtenidos a partir de la prueba de preferencias vocacionales**

<i>Áreas</i>	<i>H</i>	<i>P</i>	<i>E-S</i>	<i>B</i>	<i>C-T</i>	<i>A</i>
T-E .....				=	=	
T-P .....					=	
B .....		+		=		
T-H .....	=	=	+			=
L .....	=	=				=
P-P .....	=	=	=	=	+	
S-P .....	=	+	+			
E-E .....			=	+	=	+
P-C .....			+			
A-B .....	+	=	=		+	
A-D .....				=		=
A-A .....					+	
A-M .....						=
A-P .....	+					=
M .....						
F .....						

**NOTA:** (=) El área dominante, lo es tanto en la muestra de acceso como en la criterial. (+) El área dominante, lo es únicamente en la muestra criterial.

Se aprecia con claridad, que tanto los intereses como las preferencias con los indicadores clave de la conducta vocacional universitaria,

ya que diferencian a los grupos vocacionales entre sí y aunque no hay exclusividad en la asignación de las áreas vocacionales, en cualquier caso, se aprecian asignaciones limitadas o cercanas en contenido. También se observa que las áreas militares y fantásticas, no juegan el papel de indicador de la conducta vocacional universitaria.

### **Preferencias vocacionales**

La preferencia vocacional tiene su más genuina expresión en el simple «*Querer ser...*» que un sujeto manifiesta explícitamente como respuesta de su proyecto vocacional. El estudio de la preferencia vocacional aparece con el principio de la psicología de los intereses en los primeros años de este siglo con Fryer, pero la dificultad metodológica de tratar estas manifestaciones vocacionales hizo que no se profundizara en esa dirección; según la clasificación que hace Super (1967) de los intereses, la preferencia correspondería a los intereses expresados.

Como señala Rivas (1973), la preferencia vocacional supera en extensión al concepto de interés vocacional; los incluye implícitamente y les añade, tanto la expresión de deseo o atracción hacia determinadas actividades profesionales como la proyección de uno mismo respecto a la posibilidad de llegar a desempeñarla en un futuro más o menos próximo. La riqueza psicológica de la preferencia es en opinión de Bartling y Hood (1981), Gati y Nathan (1986), indudablemente y de difícil acotación. Si bien la literatura sobre la elección vocacional hasta 1967 refleja la opinión generalizada de conceder mayor valor predictivo a los intereses inventariados, descalificando los intereses expresados por su menor estabilidad, a partir de entonces distintos autores como, Dolliver (1969), Borgen y Seling (1978), Spokene (1979), Slaney y Russell (1981), Laing y cols. (1984), etc., insisten en la conveniencia de contar con la preferencia como un elemento diagnóstico y pronóstico clave en la elección vocacional.

Rocabert (1987) revisa la literatura sobre la relación entre preferencias e intereses vocacionales y concluye: «a) Cuando los intereses expresados e inventariados no están en concordancia, los primeros son más predictivos que los segundos y b) Cuando los intereses expresados e inventariados son concordantes, la predicción vocacional es más alta y de mayor seguridad». Esta autora, en su investigación sobre las preferencias vocacionales hacia la universidad, las va a remitir al mismo esquema que sustenta el CIV: **las 16 áreas vocacionales**. Además va a conectar las preferencias con los intereses dominantes del

estudiante reflejados en el CIV, proponiendo un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses que señalan las áreas dominantes y su concreción en la profesión respectiva, la *Preferencia* que el propio sujeto elige dentro de cada grupo de interés dominante a través de un listado de profesiones agrupadas para cada una de las 16 áreas de intereses del CIV.

## **Instrumentación: PREFERENCIAS VOCACIONALES**

### **Prueba de Preferencias Vocacionales (PV)**

Autores: E. Rocabert y F. Rivas.

Año de elaboración definitiva: 1987.

«Medida»: preferencias en las áreas vocacionales dominantes del CIV.

«Técnica de medida»: comparación binaria (doble) entre seis profesiones pertenecientes a otras tantas áreas vocacionales seleccionadas por el estudiante del repertorio de profesiones contenidas en el documento: AREAS VOCACIONALES.

### **Descripción y características diagnósticas**

El PV, junto con el CIV forman un sistema integrado de exploración de los intereses y preferencias vocacionales (Rocabert, 1987). Esto es, partiendo de la ordenación (de mayor a menor) de los resultados en las 16 áreas vocacionales, se seleccionan u obtienen los *Intereses dominantes* del sujeto: *las cuatro áreas vocacionales con mayor puntuación* registrados en el CIV. Esos intereses dominantes pasan a ser elementos para la siguiente prueba de preferencias vocacionales, el PV.

### **Preferencias vocacionales: metodología**

El planteamiento metodológico que de la preferencia vocacional se hace en esta investigación tiene su antecedente en la prueba de preferencias profesionales que el profesor Secadas formulara años atrás, partiendo de una cuadrícula de comparación binaria entre las profesiones y posteriormente Rivas (1973) pusiera a punto para la exploración del desarrollo vocacional de los universitarios. Los trabajos de Rocabert (1987) dan la versión definitiva de esta prueba, al integrarla con las áreas vocacionales del CIV en el «sistema integrado de exploración vocacional» universitaria.

El sujeto cuenta con las cuatro áreas vocacionales que mayor puntuación obtienen en el CIV. Con esa información acude al «**Documen-**



**to de Áreas Vocacionales»,** que contiene, además de la descripción de cada una de las 16 áreas, un listado de profesiones correspondiente a cada área vocacional. Para cada una de esas áreas dominantes, *elige la profesión que prefiere sobre las demás de la lista.*

De nuevo acude al «**Documento de Áreas Vocacionales»** y vuelve a elegir otras dos profesiones del conjunto de las 16 áreas vocacionales, pudiendo repetir o insistir en la misma área, pero señalando profesiones distintas. En definitiva, el PV le permite al sujeto seleccionar *seis profesiones diferentes*, que jugarán como elementos de comparación entre sí. Dispuestas las seis profesiones en un cuadro de doble entrada (en el que las filas y las columnas son las referidas seis profesiones), se pide al sujeto que proceda a la *comparación binaria de las preferencias* (todas con todas) y *especifique los períodos de edad* en los que estuvo o está interesado en ellas.

### **Precisiones metodológicas**

Por lo novedoso de la metodología y del tratamiento de la información que se hace a través del PV, es conveniente explicitar los siguientes aspectos:

a) Las cuatro **áreas que representan los intereses** dominantes en el CIV, se denominan «**áreas fijas**». Las otras dos áreas que se añaden en el PV, hasta completar las seis profesiones a comparar se denominan «**áreas libres**».

b) Las **situaciones de elección** que puede plantear el sujeto son las siguientes:

**Caso alfa:** el sujeto repite dentro de una misma «área fija», *tres profesiones diferentes*. Ejemplo: área fija: literaria; profesiones seleccionadas del «Documento de áreas vocacionales» correspondiente a ese área vocacional: filología, periodista y traductor. El PV en este caso consta solamente de cuatro áreas vocacionales distintas.

**Caso beta:** el sujeto repite dentro de una misma «área fija» *dos profesiones diferentes*. Ejemplo: área fija: bioterápica; profesiones seleccionadas: médico y enfermera. El PV en este caso consta de cinco áreas vocacionales objeto de comparación.

**Caso gamma:** no se repite ningún área vocacional. El sujeto selecciona en el «Documento de Áreas» dos profesiones más, de otras tantas áreas vocacionales diferentes a los intereses dominantes. En este caso el PV consta de seis diferentes áreas vocacionales objeto de comparación.

En principio, el valor diagnóstico de las situaciones de elección es diferente. El **caso alfa** expresa mayor concentración de interés sobre una misma área vocacional: de ella se seleccionan tres profesiones por las que el sujeto muestra su inclinación. El **caso beta** indica menor concentración sobre la misma área y, por último, en **el caso gamma** el sujeto manifiesta la máxima dispersión en sus preferencias: seis profesiones correspondientes a distintas áreas.

c) **Información individual del PV:**

c 1) *Puntuaciones o suma de índices* de las comparaciones binarias y ordenación (de mayor a menor) de seis áreas vocacionales.

c 2) *Area dominante*. Area cuya puntuación o sumatorio de índices de la comparación binaria es mayor (valor máximo posible: 10).

c 3) *Desarrollo vocacional*. Constancia de la presencia por parte del sujeto de su interés por cada profesión en los períodos de edad: A) «Hasta los 14 años». B) «De los 15 a los 16 años». C) «De los 17 en adelante».

c 4) *Perfil evolutivo vocacional*. Diagramando las puntuaciones (c 1) del sujeto de las preferencias dominantes respecto a los tres períodos de edad señalados (c 3), obtenemos el perfil evolutivo vocacional que muestra la intensidad de las preferencias y su permanencia o cambio a lo largo del tiempo.

## **Criterios de bondad psicométrica**

Los controles de estabilidad temporal mediante test-retest arrojan resultados muy variables según los sujetos y las áreas vocacionales, como promedio, el valor de la fiabilidad está en torno al 0,84. La homogeneidad interna de las preferencias referidas a los grupos vocacionales en función de las áreas vocacionales que los engloba es como promedio de 0,73. Los resultados de interrelación diferenciados por los grupos vocacionales son los siguientes.

### **Fiabilidad (homogeneidad interna) por grupos vocacionales**

- I.— Humanístico (T-H, L)  $r$  promedio = 0,67
- II.— Psicopedagógico (P-P)  $r$  promedio = 0,73
- III.— Económicossocial (S-P, E-E, P-C, A-B)  $r$  promedio = 0,72
- IV.— Bioterápico (B)  $r$  promedio = 0,71
- V.— Científicotecnológico (T-E, T-P, A-A)  $r$  promedio = 0,74
- VI.— Artístico (A-P, A-M)  $r$  promedio = 0,74

**Tabla 6.—Resultados obtenidos en la situación de elección diferenciados por el sexo de los estudiantes**

Situación	Total (789)		Varón (49,1 %)	Hembra (50,9 %)
	n	%	%	%
Alfa.....	100	12,7	36,3	63,7
Beta.....	274	34,7	52,1	47,9
Gamma.....	416	52,7	50,1	49,9

## Resultados de investigación

Con los 789 protocolos de la prueba preferencias vocacionales (PV) de la muestra inicial de estudiantes de acceso a la universidad, Rocabert (1987) obtiene los resultados generales y diferenciados por sexo que se han producido las situaciones de elección en el PV: casos alfa, beta y gamma, tal como figuran en la tabla núm. 6.

Globalmente la situación de elección más generalizada es el caso gamma, que indica que los estudiantes no tienen áreas vocacionales dominantes con claridad, sino que sus elecciones se extienden a las seis posibilidades (profesiones) que el PV les brinda. La situación de especificidad o concentración vocacional que señala la situación alfa es minoritaria.

Sin embargo, las muchachas concentran más que sus compañeros las preferencias en torno a un área, siendo mayor el número de casos alfa, lo que en principio hay que tomarlo como un indicador de que sus dudas o amplitud de elección vocacional se centra entre profesiones de la misma área.

### *Situación de elección en el área vocacional dominante*

Si cruzamos la información de las 16 áreas vocacionales que son dominantes (las que obtienen mayor puntuación en sumatorio de índices del PV) con la triple posible situación de elección obtenemos la tabla núm. 7 (Rocabert, pág. 252) que presentamos a continuación:

Refiriéndonos a la columna «total» de elecciones con resultado de área dominante se aprecia que hay un equilibrio entre las tres primeras áreas: bioterápica, teórico-experimental y psicopedagógicas; que comprenden el 33 por cien de las elecciones dominantes. Un segundo bloque formado por las áreas económico-empresarial, literaria, socio-política y técnico-práctica; con escasas diferencias entre sí y que reco-

**Tabla 7.—Situación vocacional, según áreas dominantes**

Area dominante	Total		Alfa	Beta	Gamma
	(789)	(12,6 %)	(34,7 %)	(42,7 %)	
	n	%	%	%	%
T-E .....	79	10,1	22,4	49,6	28,8
T-P .....	55	7,0	6,5	57,4	36,1
B .....	99	12,5	15,1	31,8	53,1
T-H .....	44	5,6	13,2	37,6	49,2
L .....	73	9,5	18,4	31,8	49,8
P-P .....	79	10,1	21,9	34,4	43,7
S-P .....	72	9,1	9,3	45,5	45,2
E-E .....	75	9,5	12,6	31,8	55,6
P-C .....	21	2,7		30,0	70,0
A-B .....	45	5,7		16,2	83,8
A-D .....	41	5,2	4,6	22,8	72,6
A-A .....	21	2,7		18,0	82,0
A-M .....	27	3,4	7,0	32,3	60,7
A-P .....	29	3,6	19,2	34,0	46,7
M .....	21	2,7		11,6	88,4
F .....	9	1,1	14,0		86,0

gen el 35 por cien y, por último, las nueve restantes áreas que acogen aproximadamente el último tercio de elecciones, esta vez con diferencias entre las áreas. Como era de esperar por la edad de los estudiantes, el área fantástica es la que recibe menos elecciones, apenas el 1 por cien.

Otro análisis interesante es el que se deriva de la situación de elección y el área dominante. En la tabla anterior observamos que no en todas las áreas vocacionales se dan las tres situaciones teóricamente posibles de elección, de tal manera que en las áreas menos elegidas (F, M, A-A, A-B, P-C) no se da la situación alfa, lo que expresa menor concentración de la preferencia vocacional en estas áreas.

En cuanto a las áreas más elegidas, la situación alfa es la menos frecuente en todos los casos, aunque solo alcanza significación estadística la diferencia en las áreas Teórico-Experimental, y Psicopedagógica. En todos los casos y áreas es la situación gamma la más numerosa. De todo ello se puede concluir que los estudiantes que acceden a la Universidad son mayoría los que mantienen dudas en la elección de estudios muy dispares entre sí, pues de otra manera, las preferencias dominantes se concentraría en las situaciones beta (dos profesiones del mis-

mo grupo) y en el caso de tener un desarrollo vocacional muy definido en la situación alfa (tres profesiones de la misma área).

### ***Intensidad de las preferencias vocacionales***

Otra clase de la información que se obtiene del PV es la intensidad de la preferencia vocacional: el sumatorio de índices, cuyo valor puede oscilar entre 0 («no preferida en absoluto») hasta un máximo de 10, («preferida sobre todas las demás»). La tabla núm. 8 siguiente que sintetiza la información ofrecida por Rocabert (1987, págs. 254-260) y muestra los valores centrales obtenidos de toda la muestra y diferenciados según las áreas vocacionales y la característica de ser área fija o libre.

**Tabla 8.—Intensidad de las preferencias vocacionales (sumatorio de índices), según el área dominante, fija o libre, obtenidas en la muestra de acceso en el PV**

Área dominante	Total		Área fija		Área libre	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
	<b>8,8</b>	<b>1,3</b>	<b>5,0</b>	<b>1,0</b>	<b>5,0</b>	<b>1,8</b>
T-E .....	8,8	1,2	4,9	0,9	5,2	1,8
T-P .....	9,2	1,4	5,2	0,8	4,4	1,5
B .....	8,9	1,2	5,1	1,0	5,0	1,6
T-H .....	8,9	1,2	5,0	1,0	5,0	1,9
L .....	8,7	1,6	5,0	1,0	4,9	2,0
P-P .....	9,0	1,0	5,0	0,9	4,9	2,0
S-P .....	8,7	1,2	5,2	1,0	4,6	1,8
E-E .....	9,0	1,2	5,0	0,9	5,0	1,7
P-C .....	7,7	1,7	4,4	0,9	6,3	1,9
A-B .....	8,5	1,4	4,9	0,9	5,3	1,8
A-D .....	8,7	1,4	5,1	1,0	4,7	2,1
A-A .....	8,7	1,2	4,9	0,9	5,3	1,8
A-M .....	8,8	1,2	5,1	0,9	4,8	1,7
A-P .....	8,3	1,3	4,5	1,0	6,0	1,9
M .....	8,5	1,3	4,8	0,7	5,4	1,5
F .....	9,7	0,6	5,1	0,8	4,9	1,5

Lo primero que comprobamos es que el área dominante, sea cual sea ésta en el PV, obtiene, como se preveía, la máxima intensidad (valor promedio igual a 8,80), superior al obtenido por las áreas libres. Los escasos estudiantes que se decantan como dominantes por el área fantástica (N = 9), lo hacen con mucha intensidad y escasa variabilidad.

Los que se inclinan por el área persuasivo-comercial no parecen muy convencidos de su preferencia, ya que como dominante es la que obtiene menor valor y a la vez, la máxima variación, mientras que sustitutoriamente como área libre es la que mayor valor tiene.

Cruzando esta información de intensidad de las preferencias con la obtenida en la situación de elección alfa, beta y gamma, observamos que los sujetos que prefieren las áreas persuasivo-comercial, administrativo-burocrática, artístico-plástica y militar, son personas que además de la dominante, optan o dudan por otras profesiones al margen o además de las que en el CIV aparecía como preferencia fuerte. En esta consideración hay que excluir a los sujetos del área artístico-plástica que presentaban un alto porcentaje de situaciones alfa y beta. Por otra parte son los estudiantes que eligen las áreas técnico-práctica y socio-política los que mejor tendrían reflejado su mundo vocacional a través de la prueba CIV, ya que sus preferencias medias en el área dominante y fija, son mayores que las obtenidas en las libres, produciéndose un distanciamiento entre esas situaciones.

### ***Asociación entre las áreas vocacionales***

La elección vocacional universitaria aunque se concreta en la preferencia por un área, ello no significa que no esté afectada por otras preferencias que el sujeto tiene y que, sin embargo, no llegan a ser realidad de elección. Ello nos puso sobre la pista de analizar la relación entre la preferencia elegida y las que no lo fueron, planteando como hipótesis que la relación de asociación entre las áreas no debería ser necesariamente biunívoca; esto es, sujetos dominantes en el área «X» podrían manifestar también preferencias en menor grado por el área «Y», pero esa relación no tenía por qué ser a la inversa.

Rocabert (1987) págs. 260-279), con un planteamiento muy original, estudia esas relaciones y en síntesis demuestra que:

a) Todas las áreas vocacionales dominantes tienen conexión con las demás.

b) La relación de asociación no es de correspondencia absoluta, lo que señala que la afinidad entre las áreas está marcada por esta característica.

c) El área con mayor valor de asociación es la persuasivo-comercial porque tiene mayor número de relaciones con todas las demás y que la menor es el área teórico-humanista (valores de 0,79 y 0,66, sobre una escala teórica de 0 a 1,00).

Lo anterior tiene un enorme interés para el asesoramiento universitario toda vez que unos estudios se relacionan con otros, pero no necesariamente de forma recíproca. Así, por ejemplo, la asociación entre económico-empresariales con socio-políticas, es mayor en la dirección en que la escribimos, que no desde socio-políticas a económico-empresariales, que, por el contrario, tiene mayor relación con el área administrativo-burocrática.

### ***Perfiles evolutivos de las preferencias***

La consideración del desarrollo vocacional como un proceso evolutivo ligado a la maduración y experiencias personales, nos lleva a formular las siguientes premisas en nuestra investigación.

A) Los estudiantes a la hora de afirmar sus elecciones vocacionales tenderán a apoyarse en aquéllas en las que la preferencia estuvo vigente en todos o en la mayoría de períodos de edad registrados en el PV: son las profesiones «que uno ha querido hacer siempre». Ello implica que las decisiones que se apoyen en este supuesto tiene más peso vocacional.

B) El carácter diferencial de los períodos acotados en el PV [a) hasta los catorce años; b) entre quince y dieciséis años y c) de los diecisiete en adelante] se manifestará asignando más importancia a los de más edad.

C) El período que más frecuencias registrará será el último y no sólo en unas determinadas áreas, sino en todas.

Metodológicamente se acude a la anamnesis que el estudiante realiza sobre su conducta vocacional pasada y referida a los períodos de edad que a su vez tienen un significado escolar diferencial. Así, a) «hasta los catorce años», alude a la escolaridad básica; b) «quince y dieciséis años», primer tramo de la enseñanza secundaria y c) «diecisiete en adelante», final de la secundaria y COU. Por otra parte, son tramos de la vida cercanos en el recuerdo experiencial del sujeto, lo que otorga una suficiente fiabilidad del registro evolutivo.

La tabla núm. 9 recoge las distribuciones de frecuencias en los registros evolutivos del PV, correspondientes a la muestra total de acceso a la universidad (N = 789) que tomamos de Rocabert (1987), especificando en forma de porcentajes la presencia período a período de edad y la presencia en dos o tres períodos a la vez de la preferencia dominante.

**Tabla 9.—Distribuciones porcentuales de los registros evolutivos en el PV:**  
**a) hasta los catorce años; b) entre quince y dieciséis años, y**  
**c) de diecisiete años en adelante (Rocabert, 1988, pp.)**

	<b>Periodos evolutivos en el PV</b>				
	<b>(b)</b>	<b>(c)</b>	<b>(a, b)</b>	<b>(b, c)</b>	<b>(a, b, c)</b>
T-E .....	0,9	13,7		48,6	36,8
T-P .....	8,9	17,7		37,9	33,4
B .....	3,3	17,5		23,2	46,9
T-H .....		25,2		30,7	35,4
L .....	2,2	13,4		30,8	46,3
P-P .....	4,6	16,1	0,90	31,1	34,4
S-P .....	1,0	28,8	4,00	37,0	32,2
E-E .....	3,7	37,8		30,6	22,9
P-C .....		33,6		27,0	36,1
A-B .....	5,8	20,1	3,30	52,2	16,2
A-D .....	5,9	10,7		16,4	60,6
A-A .....	11,4	27,2		18,0	43,4
A-M .....	4,4	7,6		16,1	62,3
A-P .....	4,2	16,1	6,60	27,1	41,3
M .....				32,4	67,6
F .....					100
<b>Total .....</b>	<b>3,5</b>	<b>19,4</b>	<b>0,80</b>	<b>31,8</b>	<b>39,40</b>

Es importante reseñar que ningún estudiante registró su área dominante como exclusivamente correspondiente al primer período de edad. Aparece por primera vez en el siguiente, únicamente con un 3,5 por cien del total y no en todas las áreas y se llega 19,4 por cien en el último período. En los dos primeros períodos de edad, las preferencias sólo registran el 0,8 por cien y, de acuerdo con las tesis evolutivas, las preferencias empiezan a consolidarse en los dos últimos períodos a la vez, con un 31,8 por cien de presencia. El máximo valor lo alcanza la preferencia dominante cuando ésta es registrada o manifestada como presencia en los tres períodos a la vez, en apoyo o confirmación clara de la tesis del desarrollo vocacional.

A destacar igualmente es el carácter diferencial del desarrollo vocacional según las áreas de intereses. En efecto, los porcentajes de la columna (a, b, c) son muy variables: la máxima permanencia a través de todas las edades con un 100 por cien se da en el área fantástica y la menor, con un 22,9 por cien en el área económico-empresarial. Nótese la variación vocacional que va desde aspectos «menos interesados,



menos realistas y fantasiosos» evidenciados en F como menos maduros e infantiles a los de «mayor realismo, utilitarismo y pragmatismo» que aparecen muy tarde y se reflejan en E-E. El lector puede agrupar según ese eje el resto de las áreas y la disposición resulta convincente en el sentido del tránsito de las fantasías vocacionales infantiles a su preparación para la vida adulta «más seria», permítasenos esta elípsis del proceso de socialización a partir de los intereses vocacionales.

Los 311 sujetos de la muestra de seguimiento, señalan simultáneamente los tres períodos de edad (a, b, c) y las de mayor constancia corresponden a las áreas bioterápicas (14,9 por cien), literarias (10,9 por cien) y teórico-experimental (9,4 por cien) con gran diferencia sobre las demás. Lo anterior evidencia el carácter evolutivo y diferencial entre las áreas vocacionales, al que le afecta con todo el momento de elección a los diecisiete años, así, el 92,6 por cien de los sujetos mantienen la preferencia dominante en este período de edad. En conjunto, el perfil evolutivo es muy similar en el trazado en todas las áreas, claramente ascendente y con ligeras variaciones en los tramos. Como perfil global del estudiante que accede a la universidad está formado por los valores: a) 43,3 por cien; b) 75,5 por cien y c) 92,6 por cien y como se aprecia en la figura núm. 2.

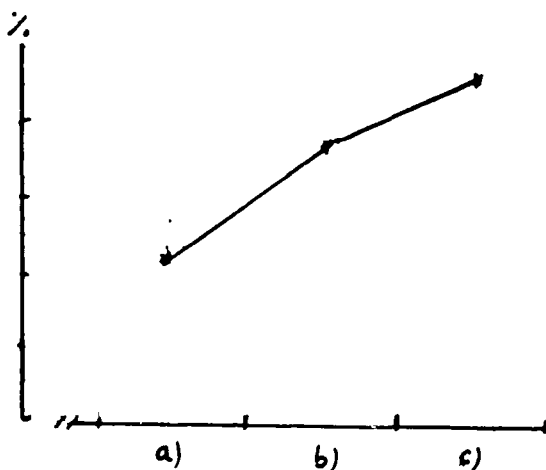


FIGURA N.º 2.—Perfil evolutivo de las preferencias. Muestra de acceso.

Rocabert (1987, pág. 318) combina una doble información la intensidad de la preferencia en el área dominante (sumatorio de índices en el PV) y la presencia en porcentajes (peso) de la mencionada área en cada período por edad, y obtiene el valor del perfil vocacional. Esto es:

$VP_{fj} = \sum ID_j \times Pd$ , el valor del perfil del individuo  $j$  en un período de edad, es el resultado de multiplicar el sumario de índices del área dominante por el peso que el grupo vocacional da a ese período. La tabla núm. 11 muestra los valores obtenidos para las 16 áreas vocacionales, como valores promedio de los perfiles individuales de los estudiantes de nuevo acceso a la universidad.

**Tabla 10.—Valores del perfil evolutivo de las áreas dominantes en los períodos de edad del PV (Rocabert, 1987, pp. 297)**

Área dominante	Núm. elec.	Períodos evolutivos en el PV		
		Hasta 14	15 y 16	17 y más
T-E .....	79	37,5	66,1	71,6
T-P .....	55	29,7	52,0	61,2
B .....	99	34,4	47,2	63,8
T-H .....	44	32,8	44,7	59,7
L .....	73	34,1	50,7	63,4
P-P .....	79	37,2	51,2	70,4
S-P .....	72	24,6	45,6	61,5
E-E .....	75	21,6	37,8	63,1
P-C .....	21	20,3	38,2	50,8
A-B .....	45	9,8	35,0	45,7
A-D .....	41	41,0	41,8	53,9
A-A .....	21	28,6	38,5	48,5
A-M .....	27	43,4	54,9	57,7
A-B .....	29	39,9	53,2	66,5
M .....	21	37,3	46,9	48,0
F .....	9	54,7	54,7	56,2

Los datos confirman la hipótesis de que a medida que aumenta la edad, el significado vocacional en términos de intensidad y relevancia aumenta. Estos resultados son acordes con los encontrados hace años con estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Politécnica y difieren de los obtenidos con universitarios con experiencia, en el sentido de que al faltar el último período que para aquellas poblaciones utilizamos (de veintiún años en adelante) no se puede aventurar un declive o especificación en el perfil. Centrándonos en los datos de la tabla,

vemos que los perfiles son muy similares y que los más homogéneos o «planos» son los de las áreas fantástica y artístico-musicales y, por el contrario, los que registran más variación son los de las áreas psicopedagógicas, económico-empresarial y administrativo-burocrática. También reseñar que el área teórico experimental es la que tiene indicadores más firmes de desarrollo vocacional.

En síntesis, la información general sobre el desarrollo vocacional de las áreas es de suma importancia para el asesoramiento universitario, toda vez que permite la comparación y contraste entre el desarrollo vocacional individual y el del grupo de referencia como más tarde veremos. La información evolutiva o del desarrollo vocacional de los intereses se obtiene de la prueba preferencias vocacionales (PV), diferenciado como sabemos en tres períodos: «hasta los catorce años», «entre quince y dieciséis años» y «a partir de los diecisiete años».

**Tabla 11.—Perfiles evolutivos del área dominante en preferencias vocacionales (PV) diferenciadas por grupos vocacionales, muestras y períodos**

Gr. vocacionales (muestras)	Desarrollo por períodos (años)					
	Hasta 14		Entre 15 y 16		A partir de 17	
	%	p	%	p	%	p
Humanístico:						
— Acceso.....	42	2	86	3	96	3
— Criterial.....	39	2	62	2	100	3
Psicopedagógico:						
— Acceso.....	47	2	70	2	86	3
— Criterial.....	29	2	47	2	100	3
Economicosocial:						
— Acceso.....	28	2	66	2	93	3
— Criterial.....	8	1	38	2	100	3
Bioterápico:						
— Acceso.....	61	2	85	3	85	3
— Criterial.....	39	2	57	2	91	3
Científicotecnológico:						
— Acceso.....	33	2	87	3	93	3
— Criterial.....	21	1	43	2	100	3
Artístico:						
— Acceso.....	50	2	62	2	75	3
— Criterial.....	42	2	58	2	92	3

NOTA: ponderación (p); primer cuartil, 1; intercuartil, 2, y tercer cuartil, 3.

Tomando como referencia el área dominante de cada sujeto en el PV y en los períodos de edad, tenemos los resultados que figuran en la tabla núm. 11.

Se observa cómo el perfil va ganando peso en todos los casos hasta alcanzar el máximo en el último período; esta tendencia no es uniforme, pero sí muy similar en todos los grupos. Es de destacar que los estudiantes de acceso retrotraen el desarrollo de sus intereses y preferencias al primer período en mayor proporción que lo hacen los estudiantes ya universitarios.

Respecto a la situación de elección definida como casos alfa, beta y gamma, existe mayor proporción de los dos primeros (alfa y beta) en los sujetos de la muestra criterio, que en los de acceso, siendo un indicador de mayor concentración o especificidad de dudas de elección universitaria en torno a uno o dos grupos vocacionales únicamente.

## Conclusiones

Como síntesis de este capítulo se puede concluir que:

— La *historia personal y sobre todo la escolar* juega un papel relevante en el desarrollo vocacional, con diferencias entre determinados grupos y similitud de resultados en la muestra de acceso y criterial.

— Los intereses vocacionales medidos por el CIV y su concreción en los *intereses dominantes* permiten caracterizar de forma diferenciada los seis grupos vocacionales universitarios, tanto a la entrada de la universidad como a la salida.

— Las preferencias y en concreto, *la preferencia del área dominante, coincide con los intereses inventariados*, siendo por tanto un buen indicador de validación interna de este aspecto de la conducta vocacional.

— Las preferencias caracterizan y diferencian los seis grupos vocacionales en un doble nivel: c 1) señala las *áreas que son esenciales* en el desarrollo vocacional del grupo y c 2) indica las *áreas asociadas* a ese desarrollo.

— En las dos situaciones vocacionales estudiadas (acceso y criterio) aparecen los *mismos intereses y preferencias de forma estable*. Con todo los estudiantes de nuevo acceso dan patrones de intereses *a priori* más acordes con lo esperado para el grupo; mientras que los estudiantes universitarios, manteniendo los intereses fundamentales del grupo también expanden sus preferencias a otras áreas comple-

mentarias que juegan el papel de aficiones, como el arte o los deportes.

— El *desarrollo vocacional de todos los grupos es muy parecido entre sí*. Los perfiles de las dos muestras se igualan en el tercer período «diecisiete años en adelante» y se asemejan también mucho en el período intermedio «quince y dieciséis años». El perfil característico de todos los grupos es concordante con los obtenidos en otras investigaciones (Rivas, 1973) con estudiantes de nuevo ingreso.

— La evolución de los intereses y de las preferencias juegan un papel importante en el desarrollo vocacional, evidenciándose *diferencias* entre los grupos vocacionales. La permanencia o estabilidad temporal en los períodos establecidos es un buen indicador vocacional para la toma de decisiones.

— En la *situación de elecciones el predominio del caso gamma*, indica la falta de concentración en las opciones vocacionales; en todo caso existen diferencias entre las áreas y grupos vocacionales.

## 6. COGNICION

Bajo el epígrafe de COGNICION vamos a referirnos a dos instancias o categorías psicológicas diferentes en un planteamiento comprensivo de la elección vocacional universitaria. Una se centra en las *elaboraciones personales* que el estudiante hace de las opciones universitarias que analiza o considera como posibles vías de su desarrollo vocacional; esta captación idiosincrásica tiene consecuencias evaluadoras para la elección universitaria, y se relaciona con la motivación, el autoconcepto y la percepción del mundo vocacional que tiene el estudiante. A esta perspectiva la denominamos **estructuración cognitiva vocacional**. La otra dimensión se refiere al *dominio o capacidad del sujeto* para resolver tareas intelectuales con materiales diversos y que la investigación plantea como importantes para los estudios universitarios. Aquí nos referimos a las **aptitudes** básicas como indicadores vocacionales generalizados.

### **Estructuración cognitiva de la elección**

Los intentos de caracterizar adecuadamente la significación personal de la elección vocacional han sido muchos y tradicionalmente se han movido en dos direcciones: los que partieron del esquema motivación y de los intereses se refieren a los *esquemas de valores* asociados a las opciones de decisión, y los que remiten al *autoconcepto*. Los resultados son poco alentadores (Pallarés, 1972; Oñate, 1988), y como señala Super (1985) seguramente habría que indagar el aspecto de estructuración personal en línea con la teoría de los *constructos personales* de Kelly, más que seguir insistiendo en otras instancias psicológicas de tipo normativo.

Desde la psicología cognitiva podemos acercarnos a las elaboraciones personales o construcciones subjetivas que el estudiante hace de

las opciones vocacionales cuando se plantea los distintos estudios o carreras como plausibles para su desarrollo vocacional futuro. El análisis que el estudiante hace tiene una doble perspectiva. Por un lado, la que hace desde el *conocimiento que tiene de sí mismo y del mundo universitario* y, por otro, como consecuencia de la consideración de opción personal que evalúa o percibe *esas posibles opciones universitarias como adecuadas o no* con sus propias e íntimas expectativas y características personales.

En la base de este planteamiento subyace la teoría de los constructos personales de Kelly y subsiguientemente la **técnica de rejilla** (grid), que va a permitir un tratamiento objetivo de los procesos subjetivos que el estudiante activa en la situación de elección. La virtualidad y flexibilidad de esta técnica ha sido puesta a prueba por nosotros (Rivas y Marco, 1985) y es de creciente utilización en psicología vocacional como lo evidencian los trabajos de Rivas (1979), Casserly (1983), Neymeyer (1983), Cochran (1983), etcétera.

#### *Instrumentación.* ESTRUCTURACION COGNITIVA VOCACIONAL

##### **Técnica de REJILLA VOCACIONAL (RV)**

Autores: Rivas, F.; Ardit, I.; Rius, J.; Rocabert, E.

##### **Descripción y características de la técnica de rejilla**

En el PAU-84 utilizamos rejillas individuales para el asesoramiento universitario y los resultados alentaron la elaboración de una prueba o instrumento semiestructurado que pusimos a punto para su uso en esta investigación. En su origen la rejilla vocacional como instrumento de evaluación individual analizaba la situación individual de elección universitaria y reflejaba como *elementos*: las *carreras o profesiones* por las que el estudiante manifestaba preferencias y dudas de elección. Partiendo de ellas y con la ayuda del psicólogo el estudiante iba formulando las «apreciaciones personales que hacía sobre las opciones que estaba analizando», en definitiva, iba «produciendo» o elicitando los *constructos vocacionales* subyacentes a las carreras consideradas como parte de la situación problemática de elección universitaria.

Trabajos posteriores con estudiantes universitarios nos permitieron disponer de un elenco muy numeroso de constructos que aquéllos formulaban en el momento de analizar y valorar para sí las alternativas universitarias; de esta manera dispusimos de más de 2.000 construc-

tos diferentes aplicables a las carreras y profesiones universitarias. Relacionando la información «**constructo por grupos vocacionales de carreras universitarias**» llegamos a seleccionar **25 constructos** que expresan las formulaciones vocacionales aplicables a las opciones universitarias. Como definición operativa los *constructos vocacionales representan dimensiones valorativas que los estudiantes emplean o pueden emplear para caracterizar la opción universitaria en la situación de elección vocacional personal.*

Provistos de esta información, diseñamos una rejilla semiestructurada, en el que los *constructos vocacionales* (suplidos) son la lista de los **25 anteriormente seleccionados**, y los *elementos* son las **seis profesiones o estudios** que el estudiante ha utilizado en la prueba de preferencias vocaciones (PV) y que representan la situación de elección vocacional o problema vocacional a resolver entre las opciones vocacionales manejadas. El formato es pues una rejilla de 6 × 25.

El estudiante va a caracterizar cada elemento (carrera o profesión universitaria) *señalando hasta un máximo de cinco constructos cualesquiera*. Psicológicamente se eligen aquellos que «explican» o se «aplican a cada opción vocacional según su propia percepción y consideración vocacional». Cada rejilla es susceptible de un doble tratamiento. En primer lugar, individual, de uso para el asesoramiento vocacional personal, ya que representa el caso en su doble consideración: carreras y constructos; y en segundo lugar, diferencial, para la caracterización de los grupos vocacionales.

Ardit (1988) ha puesto a punto la RV para esta investigación y de cada rejilla se obtiene una *puntuación única o global* que representa el nivel de ajuste entre la estructuración vocacional cognitiva del estudiante y el grupo vocacional al que pertenece. Como síntesis de las aportaciones del mencionado trabajo tenemos:

### **Constructos vocacionales de la rejilla vocacional**

1. Expresión personal artística.
2. Independencia y beneficio económico.
3. Beneficio económico.
4. Aspectos relacionados con la salud.
5. Desarrollo físico personal.
6. Contacto con la naturaleza.
7. *status* y reconocimiento social.
8. Valores productivos y economía.
9. Ayudar a las personas.
10. Estudio y conocimiento del hombre y su cultura.
11. Aspectos prácticos y tecnológicos.
12. Creación y manejos de conceptos abstractos.
13. Estar especialmente capacitado para ella.
14. Seguridad y estabilidad en el empleo.
15. Dinamismo y actividad



variada en su desempeño. 16. Comunicación y expresión artística. 17. Compraventa de productos o servicios. 18. La naturaleza y la vida. 19. Regulación de la vida comunitaria y defensa valores sociales. 20. Disciplina y mando. 21. Estudio del comportamiento. 22. Relaciones personales. 23. Aventura y riesgo. 24. Gestión administrativa. 25. Rigor científico e investigación.

Los análisis diferenciales internos muestran que:

- a) De los 25 constructos que componen la RV, 21 se adscriben diferencialmente a los seis grupos vocacionales.
- b) Únicamente cuatro constructos los núms. 2, 9, 15, y 20, pertenecen a dos grupos vocacionales a la vez.

**Cuadro 6.—Constructos de la rejilla vocacional**

Constructos vocacionales	Grupo vocacional					
	I	II	III	IV	V	VI
1. Expresión personal artística .....						*
2. Independencia e iniciativa profesional .....					*	*
3. Beneficio económico .....			*			
4. Aspectos relacionados con la salud .....				*		
5. Desarrollo físico personal .....						*
6. Contacto con la naturaleza .....					*	
7. <i>Status</i> y reconocimiento social .....			*			
8. Valores productivos y economía .....			*			
9. Ayudar a las personas .....		*	*			
10. Estudio y conocimiento del hombre y su cultura .....	*					
11. Aspectos prácticos y tecnológicos .....					*	
12. Creación y manejos de conceptos abstractos .....						*
13. Está especialmente capacitado para ella .....						
14. Seguridad y estabilidad en el empleo .....						
15. Dinamismo y actividad variada en su desempeño .....	*					*
16. Comunicación y expresión artística .....	*					
17. Compraventa de productos o servicios .....						
18. La naturaleza y la vida .....				*		
19. Regulación de la vida comunitaria y defensa de valores sociales .....			*			
20. Disciplina y mando .....						
21. Estudio del comportamiento .....		*				
22. Relaciones personales .....		*				
23. Aventura y riesgo .....						
24. Gestión administrativa .....			*			
25. Rigor científico e investigación .....				*	*	

- c) Los constructos núms. 13, 14, 17 y 20 no discriminan o no se aplican.
- d) El cuadro núm. 6 muestra la adscripción diferencial de los constructos vocacionales en los grupos.

Como más tarde veremos, la RV así diseñada va a servir de instrumento útil no sólo para la investigación, sino fundamentalmente para el asesoramiento vocacional individual universitario, pues en la medida en que exista coincidencia entre el *patrón cognitivo individual* (formado por los constructos que el sujeto ha señalado en las seis carreras o estudios), y el *patrón grupal* (formado por los constructos que estadísticamente representan la estructuración cognitiva del grupo vocacional) de referencia, podemos analizar el previsible ajuste cognitivo del estudiante con su grupo de referencia.

## Resultados de investigación

La prueba rejilla vocacional (RV) cumple la finalidad de cualificar la conducta vocacional en la medida que sirve para desvelar lo que el estudiante piensa de cada opción universitaria y cómo estructura esa captación personal en la situación de elección de carrera. Ardit (1988, pág. 256 y ss.) pone a punto la metodología que permite tratar la información contenida en cada rejilla individual y o de grupo, cuyo formato es «seis elementos (preferencias o profesión específica objeto de análisis para la elección universitaria)  $\times$  25 constructos (dimensiones evaluativas de la conducta vocacional respecto a los elementos)». Cada estudiante señala como máximo 30 respuestas (un máximo de cinco respuestas para cada carrera). Sobre el total de la información recogida de las muestras de estudiantes, el planteamiento metodológico que se hace es el siguiente:

**Criterio frecuencialista.** *A priori* se parte de que cualquier constructo puede referirse a cualquier grupo vocacional lo que permite un doble planteamiento en el tratamiento de la información contenida en cada casilla de la rejilla. La información es del tipo «frecuencias en el constructo  $c \times$  grupo vocacional  $g$ ».

A) *Frecuencias observadas:*  $\Sigma F G_g / 25$ , resultando el promedio de las frecuencias registradas por el grupo  $g$ , en el total de los constructos.

B) *Frecuencias teóricas:*  $\Sigma F G_g \times \Sigma F C_c / \Sigma \Sigma F C$ . Siendo  $\Sigma F G_g$ , suma de frecuencias observadas en cada grupo;  $\Sigma F C_c$ , la suma de fre-

cuencias observadas en cada constructo. El denominador es el total de frecuencias en la RV (siendo 30 la máxima teórica en el caso individual).

C) *Criterial*, que toma como base el mismo tipo de información pero únicamente lo que procede de la muestra criterial, ya que en

**Tabla 12 a.—Frecuencias observadas en los constructos en la muestra criterial, diferenciadas por grupos vocacionales**

Constr.	H	P	E-S	B	C-T	A	Σ	%
	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.		
1 .....	8	18	1	2	27	2	58	3,9
2 .....	40	36	42	16	15	18	167	11,1
3 .....	23	12	62	13	7	10	127	8,5
4 .....	5	1	0	43	0	11	60	4,0
5 .....	2	1	1	1	1	2	8	0,5
6 .....	11	6	1	4	2	2	26	1,7
7 .....	6	4	35	7	1	3	56	3,7
8 .....	2	1	28	0	0	0	31	2,1
9 .....	6	4	26	35	0	43	114	7,6
10 .....	3	46	4	4	1	6	64	4,3
11 .....	35	1	11	4	1	0	52	3,5
12 .....	14	5	1	0	5	2	27	1,8
13 .....	22	31	18	11	12	17	111	7,4
14 .....	17	6	30	7	2	1	63	4,2
15 .....	17	37	29	14	9	5	111	7,4
16 .....	2	37	8	0	1	7	55	3,7
17 .....	0	1	6	1	1	0	9	0,6
18 .....	11	7	0	18	2	3	41	2,7
19 .....	1	6	31	1	0	9	48	3,2
20 .....	1	1	5	0	0	2	9	0,6
21 .....	3	9	4	9	1	35	61	4,1
22 .....	1	18	21	11	5	19	75	5,0
23 .....	1	16	3	0	2	2	24	1,6
24 .....	0	1	27	0	0	0	28	1,9
25 .....	37	16	2	18	0	0	73	4,9
F .....	268	321	396	219	95	199	1498	
N .....	73	87	110	55	28	50	403	
$\bar{x}$ .....	3,67	3,69	3,60	3,85	3,39	3,98	3,72	
F <sub>1</sub> .....	11	13	16	4	4	8		

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

estos estudiantes de universitarios de probado ajuste vocacional, sus respuestas responden a vivencias plenamente vocacionales al estar contrastadas en la experiencia real universitaria.

Provistos de esta metodología trataremos la información procedente de las dos muestras (acceso y criterial) y contrastaremos los resultados que figuran en las tablas 12.a a 12.d.

**Tabla 12 b.—Frecuencias teóricas en los constructos en la muestra acceso, diferenciadas por grupos vocacionales**

<b>Constructos</b>	<b>H</b>	<b>P</b>	<b>E-S</b>	<b>B</b>	<b>C-T</b>	<b>A</b>
	<b>Fr. esp.</b>	<b>Fr. esp.</b>	<b>Fr. esp.</b>	<b>Fr. esp.</b>	<b>Fr. esp.</b>	<b>Fr. esp.</b>
1 .....	11	13	16	8	4	7
2 .....	30	36	46	23	12	21
3 .....	23	27	35	17	9	16
4 .....	11	13	16	8	4	7
5 .....	1	2	2	1	1	1
6 .....	5	6	7	3	2	3
7 .....	10	12	15	8	4	7
8 .....	6	7	8	4	2	4
9 .....	21	25	31	16	8	14
10 .....	12	14	17	9	4	8
11 .....	9	11	14	7	4	6
12 .....	5	6	7	4	2	3
13 .....	20	24	30	15	8	14
14 .....	11	14	17	9	4	8
15 .....	20	24	30	15	8	14
16 .....	10	12	15	7	4	7
17 .....	2	1	2	1	1	1
18 .....	7	9	11	6	3	5
19 .....	9	10	13	7	3	6
20 .....	2	2	2	1	1	1
21 .....	11	13	17	8	4	8
22 .....	14	16	20	10	5	9
23 .....	4	5	7	3	2	3
24 .....	5	6	8	4	2	3
25 .....	13	16	20	10	5	9

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

El contraste entre las frecuencias teóricas y las observadas se realizó a través de la prueba de chi cuadrado, mediante el programa CONSTR, que también calcula el nivel de significación estadística de

**Tabla 12 c.—Frecuencias observadas en los constructos en la muestra citerial, diferenciadas por grupos vocacionales**

Constr.	H	P	E-S	B	C-T	A	Σ	%
	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.	Fr. obs.		
1 .....	8	5	1	2	20	0	36	4,
2 .....	25	6	18	19	17	11	96	12,
3 .....	16	0	19	7	4	1	47	6,3
4 .....	2	1	1	23	0	0	27	3,5
5 .....	0	0	0	2	2	0	4	0,5
6 .....	10	1	0	2	1	0	14	1,8
7 .....	0	1	11	4	0	0	16	2,1
8 .....	4	0	8	0	0	0	12	1,6
9 .....	3	0	19	21	0	19	62	8,1
10 .....	4	17	8	1	3	6	39	5,1
11 .....	35	0	0	3	2	3	43	5,6
12 .....	15	5	1	0	10	0	31	4,0
13 .....	9	5	7	7	8	9	45	5,9
14 .....	3	4	5	7	1	0	20	2,6
15 .....	10	8	15	7	12	7	59	7,7
16 .....	1	13	1	1	0	0	16	2,1
17 .....	1	0	3	0	0	0	4	0,5
18 .....	11	0	0	13	1	1	26	3,4
19 .....	0	2	20	2	0	6	30	3,9
20 .....	1	0	1	0	0	0	2	0,3
21 .....	1	1	4	4	1	16	27	3,5
22 .....	2	6	14	11	5	15	53	6,9
23 .....	2	2	2	0	2	0	8	1,0
24 .....	2	0	6	0	0	1	9	1,2
25 .....	26	3	0	10	0	4	43	5,6
F .....	191	80	164	146	89	99	769	
N .....	54	20	39	33	21	22	189	
$\bar{x}$ .....	354	4	4,21	4,42	4,24	4,50	4,07	
F <sub>1</sub> .....	8	3	7	6	4	4		

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

las diferencias, simbolizándose según sea: al 0,10 por cien (\*), al 0,05 por cien (\*) o al 0,01 por cien o más (\*\*\*). Rechazada la hipótesis nula, siendo  $F_t < F_o$ , hay que interpretar el resultado como que las frecuencias recibidas en el constructo respecto a un grupo vocacional, son un indicador de que ese constructo forma parte de la conducta vocacional

**Tabla 12 d.—Frecuencias teóricas en los constructos en la muestra criterial, diferenciadas por grupos vocacionales**

Constructos	H	P	E-S	B	C-T	A
	Fr. esp.	Fr. esp.	Fr. esp.	Fr. esp.	Fr. esp.	Fr. esp.
1 .....	9	4	8	7	4	5
2 .....	24	10	20	18	12	12
3 .....	12	5	10	9	5	6
4 .....	7	3	6	5	3	3
5 .....	1	0	1	1	0	1
6 .....	3	1	3	3	2	2
7 .....	4	2	3	3	2	2
8 .....	7	1	3	2	1	2
9 .....	15	6	13	12	7	8
10 .....	10	4	8	7	5	5
11 .....	11	4	9	8	5	6
12 .....	8	3	7	6	4	4
13 .....	11	5	10	9	5	6
14 .....	5	2	4	4	2	3
15 .....	15	6	13	11	7	8
16 .....	4	2	3	3	2	2
17 .....	1	0	1	1	0	1
18 .....	6	3	6	5	3	3
19 .....	7	3	6	6	3	4
20 .....	0	0	0	0	0	0
21 .....	7	3	6	5	3	3
22 .....	13	6	11	10	6	7
23 .....	2	1	2	2	1	1
24 .....	2	1	2	2	1	1
25 .....	11	4	9	8	5	6

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

y revela un aspecto de la estructura cognitiva vocacional de ese grupo. El conjunto de constructos que se decantan en un grupo vocacional, forman su patrón cognitivo vocacional.

El cuadro núm. 7 muestra los resultados obtenidos, y podemos utilizarlo a modo de plantilla de corrección de las rejillas individuales respecto a su grupo vocacional.

Dicho cuadro permite caracterizar establemente a cada grupo vocacional en función de los constructos que son propios o específicos del mismo. Así, por ejemplo, en el grupo humanístico:

**Cuadro 7.—Contraste entre los tres criterios utilizados en los resultados de frecuencias en los constructos de la RV**

Constructos	Grupo I Humanístico			Grupo II Psicopedagógico			Grupo III Economicosocial		
	Crit. A	Crit. B	Crit. C	Crit. A	Crit. B	Crit. C	Crit. A	Crit. B	Crit. C
1 .....									
2 .....		***			**			***	
3 .....							***	***	**
4 .....									
5 .....									
6 .....									
7 .....							***	**	***
8 .....							***		*
9 .....				***	***	***			
10 .....	***	***	***						
11 .....									
12 .....									
13 .....		***			**				
14 .....							*	*	
15 .....	**	***						*	
16 .....	***	***	***						
17 .....									
18 .....									
19 .....							**	**	***
20 .....									
21 .....				***	***	***			
22 .....				***	**	***			
23 .....	*								
24 .....							***		*
25 .....									

— Hay dos constructos que alcanzan los máximos niveles de significación en los tres criterios (A, B y C); el 10 «Estudio y conocimiento del hombre y su cultura» y el 16 «Comunicación y expresión escrita».

— El constructo 15 «Dinamismo y actividad variada en su desempeño», alcanza significación en los criterios A y B, pero no en el C; existe una disonancia entre lo que la muestra de acceso «asigna o espera» del grupo, y lo que la muestra criterial «realmente vivencia» en el mismo. Son dos tipos de información cualitativamente diferentes.

— El constructo 2 «Independencia e iniciativa profesional» y el 3

**Cuadro 7.—Contraste entre los tres criterios utilizados en los resultados de frecuencias en los constructos de la RV (continuación)**

Constructos	Grupo IV Bioterápico			Grupo V Cientificotécnico			Grupo VI Artístico		
	Crit. A	Crit. B	Crit. C	Crit. A	Crit. B	Crit. C	Crit. A	Crit. B	Crit. C
1 .....							***	***	***
2 .....		***		*	***			***	*
3 .....		**			**				
4 .....	***	***	***						
5 .....									**
6 .....			**						
7 .....									
8 .....									
9 .....	***	***	**						
10 .....									
11 .....				***	***	***			
12 .....				*					***
13 .....		*			*			***	
14 .....									
15 .....		**							**
16 .....								**	
17 .....									
18 .....	***	***	**						
19 .....									
20 .....									
21 .....									
22 .....		*							
23 .....									
24 .....									
25 .....	*	***		***	***	***			

NIVELES DE SIGNIFICACION:

\*: 0,10 (1,64).

\*\* : 0,05 (1,96).

\*\*\*: 0,01 (2,58).

Cuadro: diferencias significativas en los constructos para los seis grupos vocacionales, según los criterios A, B y C.

«Estar especialmente capacitado para ello». alcanzan significación estadística en B, pero no en C.

Ardit (1988, pág. 270) analiza en profundidad la casuística y la manera de resolver el problema de determinación del constructo como parte del patrón cognitivo del grupo. Resuelve la situación diferencial



del comportamiento de los criterios asignando valoraciones según el grado de cobertura del constructo en los criterios A, B y C. En definitiva es una manera de obtener una clave de corrección para cada grupo vocacional, que tiene en cuenta los resultados estadísticos obtenidos en este triple criterio, y propone:

— Un constructo tendrá el *máximo peso* (valor 2) cuando se logre la significación estadística en los tres criterios a la vez (A, B y C) en el grupo vocacional. Indica la máxima pertenencia del constructo al grupo vocacional.

— Un constructo es *aceptable* en el patrón (valor 1), cuando:

a) solo se alcanza la significación estadística al 0,05 o 0,01 por cien en el criterio C, o

b) se alcanza la significación estadística al 0,10 por cien en el criterio C y además también en los otros criterios, A y B por encima del 0,05 por cien.

Esta asignación de pesos enfatiza el papel del criterio C, ya que es información que proviene de los sujetos universitarios que pertenecen o cursan los estudios del grupo vocacional que se analiza. El cuadro núm. 8 muestra los resultados obtenidos, y que van a servir de plantilla de corrección de la rejilla individual respecto a cada uno de los seis grupos.

En síntesis:

a) Respecto a los patrones vocacionales de los grupos, es de destacar el trazado o disposición de «escalera» que evidencia la especificidad de los constructos respecto a los grupos vocacionales. De los 25 constructos que componen la RV, 21 se adscriben diferencialmente a los seis grupos vocacionales.

b) Únicamente cuatro constructos los núms. 2, 9, 15 y 20, pertenecen a dos grupos a la vez. Repárese que en el caso de que un constructo pertenezca a dos grupos a la vez, la ponderación resultante ha sido diferente.

c) Los constructos núms. 13, 14, 17 y 20 no discriminan o no se aplican.

Para una primera aproximación a la caracterización cognitiva del mundo vocacional en las dos situaciones (acceso y ceterial) reflejamos los resultados globales ordenados según el número de frecuencias recibidas en la siguiente tabla núm. 13.

Es importante destacar que cuatro de los cinco primeros construc-

**Cuadro 8.—Patrones cognitivos vocacionales de los grupos vocacionales con puntuaciones ponderadas, o plantillas de corrección**

<b>Constructos vocacionales</b>	<b>H</b>	<b>P</b>	<b>E-S</b>	<b>B</b>	<b>C-T</b>	<b>A</b>
10. Estudio y conocimiento del hombre y su cultura.....	2					
16. Comunicación y expresión artística.....	2					
15. Dinamismo y actividad variada en su desempeño.....	1					1
9. Ayudar a las personas.....	2			2		
21. Estudio del comportamiento.....	2					
22. Relaciones personales.....	2					
3. Beneficio económico.....			2			
7. <i>Status</i> y reconocimiento social.....			2			
19. Regulación de la vida comunitaria y defensa de valores.....			2			
8. Valores productivos y economía.....			1			
24. Gestión administrativa.....			1			
4. Aspectos relacionados con la salud.....				2		
18. La naturaleza y la vida.....				2		
25. Rigor científico e investigación.....				1	2	
11. Aspectos prácticos y tecnológicos.....					2	
2. Independencia e iniciativa profesional.....					1	1
6. Contacto con la naturaleza.....					1	
1. Expresión personal artística.....						2
5. Desarrollo físico personal.....						1
12. Creación y manejos de conceptos abstractos.....						1

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

tos están presentes en las dos situaciones vocacionales con porcentajes de frecuencias muy similares, lo que se interpreta como un buen acercamiento en la captación vocacional universitaria entre las percepciones o expectativas de los estudiantes de acceso y las vivencias que reflejan los estudiantes que tienen experiencia vocacional en su carrera o grupo vocacional. Con todo, se aprecia un mayor realismo en la muestra criterial, deducible de la variación en el orden en algunos de los constructos, que se perciben más favorablemente o con más frecuencias en los estudiantes aún no universitarios.

### **Resultados de la RV: puntuación global**

Dotados de la plantilla o clave de corrección correspondiente para cada grupo vocacional, obtenemos una puntuación global de la RV de cada estudiante. En efecto:

**Tabla 13.—Constructos que reciben más elecciones de los estudiantes en las dos muestras acceso y criterial**

<b>I. Muestra: acceso a la universidad</b>	
<b>Orden constructos</b>	<b>%</b>
1.º Independencia e iniciativa profesional.....	11,1
2.º Beneficio económico.....	8,5
3.º Ayudar a las personas.....	7,6
4.º Estar especialmente capacitado para ello.....	7,4
5.º Dinamismo y actividad variada.....	7,4

<b>II. Muestra: criterial, estudiantes universitarios</b>	
<b>Orden constructos</b>	<b>%</b>
1.º Independencia e iniciativa profesional.....	12,5
2.º Ayudar a las personas.....	8,1
3.º Dinamismo y actividad variada.....	7,7
4.º Relaciones personales.....	6,9
5.º Beneficio económico.....	6,1

**Puntuación RV** =  $\Sigma\Sigma C_{pg}$ , siendo  $C_{pg}$  ponderación de los constructos del patrón vocacional del GV en el conjunto de las seis carreras o profesiones de la RV.

La puntuación global de la RV es un indicador de ajuste vocacional entre el patrón cognitivo individual y el del propio grupo V, y expresa de forma objetiva el grado de similitud entre lo personal y lo normativo del grupo. Aplicando la fórmula anterior a las RV de los estudiantes de la muestra de acceso y criterial, tenemos los resultados que figuran en la tabla núm. 14 siguiente:

**Tabla 14.—Resultados de la puntuación global en las muestras de acceso y criterial**

<b>Grupo vocacional</b>	<b>Acceso</b>			<b>Criterial</b>				<b>Sig.</b>
	<b>Núm.</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>Núm.</b>	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b>RC</b>	
Humanístico.....	50	5,8	3,2	13	7,3	3,2	- 1,41	
Psicopedagógico.....	30	6,5	3,1	17	5,9	2,9	0,65	
Economicosocial.....	59	8,4	4,0	26	6,1	4,1	2,37	0,05
Bioterápico.....	33	6,5	4,2	23	5,4	2,8	1,15	
Científicotécnico.....	54	6,3	4,5	28	8,9	4,0	- 2,63	0,01
Artístico.....	16	7,2	3,1	12	8,2	3,1	- 0,66	

Del análisis de varianza entre las puntuaciones en las dos muestras y por grupos, se puede concluir que la situación vocacional diferenciada (acceso y criterial), no afecta significativamente a la captación vocacional cognitiva de los estudiantes. Únicamente en dos casos y con signos o tendencias bien distintas las diferencias son significativas: el grupo economicosocial en el que las expectativas de los estudiantes de nuevo acceso hace que se puntúe en mayor medida que los estudiantes universitarios, y el científicotecnológico en el que ocurre lo contrario, en el resto las diferencias son no significativas.

De lo anterior se puede concluir que los estudiantes en general tienen una adecuada captación del mundo universitario, o de otra manera, que asignan valoraciones cercanas a la realidad con la que se enfrentan, hecho que hay que valorar muy positivamente.

## APTITUDES BASICAS PARA LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Las aptitudes representan el apartado de la psicología científica y aplicada que probablemente más investigación e interés aplicado ha suscitado desde siempre. Dirigido a los estudios superiores y a pesar de que, como vimos en la anterior revisión teórica, su papel como predictor del rendimiento académico universitario es limitado; sin embargo, el público en general y en particular los estudiantes que han de elegir entre distintas carreras, les asignan un papel de primer orden como condicionantes de su decisión vocacional.

Hecha esta salvedad y como una dimensión más de la conducta vocacional incluiremos en este trabajo las *mediciones aptitudinales* de las que tenemos constancia de su relativa incidencia en el rendimiento universitario.

Hace tiempo elaboramos y probamos un conjunto de indicadores aptitudinales que denominamos **batería de aptitudes básicas**, formada por un conjunto variado de pruebas de reducida extensión, que son una muestra de los diversos materiales o tareas intelectuales que intervienen en mayor o menor medida en los estudios universitarios. Ese material sirve para cubrir la exploración aptitudinal en esa investigación.

**Instrumentación:** APTITUDES BASICAS PARA LOS ESTUDIOS  
UNIVERSITARIOS

**Prueba:** MINIBATERIA BASICA (MB)

Autor: Rivas F. et al.

*Areas de medida:*

**Razonamiento deductivo (RD):** subpruebas B, C y I,

**Razonamiento inductivo (RI):** subprueba D,

**Aptitudes cognoscitivas (AC):** subpruebas A y J,

**Aptitud espacial (AE):** subpruebas F y G,

**Capacidad numérica (CN):** subprueba H,

**Aptitud verbal (AV):** subprueba E,

**Aptitud general** (total subpruebas).

**Descripción y características psicológicas**

La MB consta de 10 subpruebas aptitudinales de aplicación y tiempos independientes muy experimentada en nuestro medio universitario desde 1980. Elaborada inicialmente para la experimentación sobre las estrategias cognitivas que emplean los universitarios (Jornet, 1980) para solucionar los variados problemas intelectuales que forman parte de las pruebas de inteligencia para adultos, desde entonces y en función de los resultados y su utilización en el asesoramiento universitario se ha ido modificando y configurando como una prueba de *autoevaluación ómnibus de la capacidad general básica*.

Una variación substantiva respecto a otras pruebas de inteligencia o aptitudes similares en contenido, la MB es de **autoaplicación**, es decir, *las instrucciones forman parte de cada prueba*, de tal manera que el tiempo cronometrado empieza a contar desde que el estudiante abre el cuadernillo de aplicación y empieza a leer las instrucciones y trata de comprender la tarea que tiene que hacer. Se trata, en definitiva, de *acercar la tarea aptitudinal a la situación de estudio independiente*, propio de este nivel de estudios, donde el sujeto tiene por sus propios medios que comprender un material por lo general escrito y avanzar en la solución de tareas académico escolares por su cuenta.

Ha sido muy profundamente investigado por Pla (1985) y García (1988), se ha utilizado en el PAU-84, y de todos los controles realizados se puede reseñar que los estudios factoriales permiten **diferenciar seis áreas o factores aptitudinales:**

**Razonamiento deductivo (RD)**, evidencia la capacidad de abstracción y deducción de leyes trabajando con material abstracto.

**Razonamiento inductivo (RI)**, interpretación de símbolos abstractos que tienen conexión lógica y a través de los cuales se infieren hipótesis que han de ser comprobadas.

**Aptitudes congoscitivas (AC)**, procesos atencionales, rutinización, simbolización y memoria con sentido a medio plazo con tareas de interferencia.

**Aptitud espacial (AE)**, manejo de materiales bi y tridimensionales en el plano y en el espacio, con o sin movimiento.

**Capacidad numérica (CN)**, dominio aritmético simple o conceptual de tipo medio con rapidez y seguridad.

**Aptitud verbal (AV)**, dominio léxico y conceptual, más que fluidez.

**APTITUD GENERAL (AG)**, combinación lineal simple de las seis medidas anteriores. Correlaciona muy alto con medidas de inteligencia general (tipo Wais) y se distribuye según la curva normal, por lo que la aceptamos como un indicador de capacidad general.

De los *estudios psicométricos y de predicción realizados*, tenemos constancia como resultados de lo siguiente:

- a) La dificultad de los elementos de las subpruebas, se reparten los fáciles, medios y difíciles en la proporción adecuada, 1: 21.
- b) La fiabilidad como estabilidad temporal (test-retest) de la MB es moderada en todas las pruebas, en todo caso siempre superior a 57 y como promedio de 70.
- c) La fiabilidad como homogeneidad interna es muy elevada, superior a 82 y como promedio 89.
- d) La factorización de las seis áreas de medida, revela el predominio de un factor que aglutina las variables de razonamiento, otro de habilidades congoscitivas y un tercero en el que coinciden los aspectos numéricos y espaciales.
- e) La capacidad de discriminación en base a las aptitudes medidas por los tres factores del aparato anterior y con estudiantes de COU de ciencias, letras e intermedias, es alta llegando a clasificar adecuadamente a los estudiantes en un 63 por cien de los casos.
- f) Las puntuaciones de las subpruebas no se distribuyen con normalidad, pero si lo hace la puntuación total, los resultados psicométricos, son mucho más elevados o mejores en muestras de estudiantes que acceden a la universidad por el procedimiento de «mayores de veinticinco años» (García, 1988).

Como vemos disponemos de un instrumento que siendo fácil en la aplicación y a la vez es percibido por el estudiante como necesario para la toma de decisiones vocacionales, parece que tiene posibilidades de alumbrar algo el complejo campo de las aptitudes básicas para los estudios universitarios.

## Resultados de investigación

La minibatería aptitudinal (MB) se aplicó a los estudiantes de las dos muestras, en el año 1987. De todos los estudiantes y grupos vocacionales se dispone de mediciones, salvo en el caso de los estudiantes

**Tabla 15.—Resultados en las variables aptitudinales de las dos situaciones vocacionales diferenciadas (acceso y criterial) medidos a través de la minibatería aptitudinal para los estudios universitarios (MB)**

Aptitud	Humanístico		Psicopedagógico		Económico-Social	
	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.
Razonamiento deductivo:						
— M .....	17,3	15,7	17,1	17,7	17,0	22,5
— DS .....	3,1	2,4	2,6	2,6	3,4	2,5
Razonamiento inductivo:						
— M .....	2,2	4,0	2,8	4,0	2,6	2,0
— DS .....	1,8	2,2	1,6	2,9	1,8	1,0
Aptitudes cognoscitivas:						
— M .....	19,7	21,3	19,7	12,7	20,8	18,5
— DS .....	4,3	0,5	3,4	0,5	4,0	1,5
Aptitud espacial:						
— M .....	11,3	9,7	11,8	8,0	11,7	11,0
— DS .....	5,3	2,5	4,3	4,2	4,1	1,0
Capacidad numérica:						
— M .....	7,7	7,7	8,2	9,3	8,4	9,5
— DS .....	2,1	0,5	2,3	1,7	2,0	2,5
Capacidad verbal:						
— M .....	3,2	5,3	2,2	4,7	2,6	2,5
— DS .....	2,1	1,2	1,0	1,9	1,6	0,5
Aptitud general:						
— M .....	41,8	44,0	41,8	34,7	43,7	41,5
— DS .....	8,8	3,7	6,3	6,6	7,2	3,5

del grupo vocacional de artistas, que la exploración quedó incompleta en este apartado.

La tabla núm. 15 muestra los resultados obtenidos diferenciados por la situación vocacional objeto de estudio y la pertenencia al grupo vocacional respectivo.

**Tabla 15.—Resultados en las variables aptitudinales de las dos situaciones vocacionales diferenciadas (acceso y criterial) medidos a través de la minibatería aptitudinal para los estudios universitarios (MB) (continuación)**

Aptitud	Bioterápico		Científico-Técnico		Artístico	Total	
	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Acc.	Crit.
Raz. deductivo:							
— M .....	17,5	21,0	18,4	19,6	16,9	17,5	19,1
— DS .....	2,5	2,0	2,7	2,0	3,5	3,0	2,9
Raz. inductivo:							
— M .....	3,1	8,0	3,9	5,8	2,7	2,9	5,0
— DS .....	1,7	2,0	2,5	1,6	2,0	2,0	2,5
Apt. cognoscit.:							
— M .....	21,5	21,5	19,4	20	21,4	20,3	19,0
— DS .....	3,4	4,5	3,6	3,2	5,5	3,9	4,0
Apt. espacial:							
— M .....	12,8	12,5	14,6	16,9	13,3	12,5	12,4
— DS .....	4,1	1,5	4,0	2,6	5,2	4,7	3,0
Cap. numérica:							
— M .....	8,7	10,0	9,4	10,4	6,7	8,4	9,6
— DS .....	1,7	2,0	2,1	2,0	2,2	2,2	2,1
Cap. verbal:							
— M .....	2,7	7,5	3,0	4,6	3,0	2,9	4,8
— DS .....	1,8	0,5	1,7	2,4	1,4	1,7	2,2
Aptitud general:							
— M .....	45,7	51,5	46,4	46,9	44,3	44,1	43,8
— DS .....	6,6	4,5	7,4	3,8	9,5	7,8	6,5

Lo primero que se observa es que, en general, la varianza es menor en la muestra criterial que en la de acceso en prácticamente la mayoría de las aptitudes y que en función de las puntuaciones promedio obtenidas en aptitud general, la ordenación resultante por grupos vocacionales diferenciados por la situación vocacional de los estudiantes es la siguiente.



<i>Muestra de acceso</i>	<i>Muestra criterial</i>
1.º Científicotecnológico.	1.º Bioterápico.
2.º Bioterápico.	2.º Científicotecnológico.
<b>3.º Artístico.</b>	<b>3.º Humanístico.</b>
4.º Economicosocial.	4.º Economicosocial.
5.º Humanístico.	5.º Psicopedagógico.
5.º Psicopedagógico.	

Los tres primeros están por encima de la mediana de los valores de su muestra, y las diferencias significativas entre las medias se dan en los extremos de cada ordenación, como tendremos ocasión de ver más adelante. Los datos de la tabla anterior suscitan el interrogante de si son significativas las diferencias que se aprecian entre la muestra de acceso y la criterial, y la tabla núm. 16 muestra los valores de las razones críticas de esas diferencias de medias. Lo primero a destacar es que en conjunto, las diferencias lo son y con direcciones distintas estadísticamente significativas, pero en la aptitud general la diferencia es no significativa.

**Tabla 16.—Razones críticas de las diferencias de medias entre la muestra de acceso y criterial en aptitudes**

<i>Aptitud</i>	<i>H</i>	<i>P</i>	<i>E-S</i>	<i>B</i>	<i>C-T</i>	<i>Total</i>
Raz. deductivo.....	1,95	0,00	- 10,19	- 5,74	- 1,82	- 5,00
Raz. inductivo.....	- 2,60	- 2,36	1,93	- 9,74	- 4,13	- 8,07
Apt. cognoscit. ....	- 2,54	11,11	3,83	0,00	- 0,67	2,95
Apt. espacial.....	1,54	2,90	1,05	0,38	- 3,10	5,25
Cap. numérica.....	0,00	- 1,83	- 1,96	- 3,85	- 2,12	- 5,21
Apt. verbal.....	- 4,36	- 4,90	0,05	- 14,12	- 3,08	- 8,26
Apt. general.....	- 1,33	3,51	1,86	- 3,84	- 0,04	0,39

A destacar igualmente es que las diferencias significativas más estables en dirección (a favor de la muestra criterial) se dan en factores de razonamiento y aptitudes verbales. Este puede ser un indicador muy especial, pues en el caso de que las muestras realmente lo fueran o la criterial hubiese sido la misma que la de acceso obtenida mediante seguimiento, estaríamos ante una evidencia de que la enseñanza superior potencia precisamente esas capacidades. Las diferencias respecto a los GV son de menor interés su comentario, habida cuenta la desproporción numérica existente entre las dos situaciones vocacionales.

Otra cuestión que también se puede poner a prueba es si en los grupos vocacionales y para las dos situaciones experimentales, existen diferencias significativas en la aptitudes medidas, o, dicho de otra manera, si se detectan perfiles típicos de grupo. La tabla siguiente muestra los valores de las razones críticas, comparando cada muestra con su valor promedio respectivo, y por su valor e implicaciones en el asesoramiento comentaremos estos resultados y los perfiles resultantes que ejemplifican los resultados y se muestran en los gráficos núms. 3.a. al 3.f. comentando por separado cada grupo vocacional.

**Tabla 17.—Razones críticas de las diferencias entre las medias aptitudinales de cada grupo vocacional en relación al valor promedio de perfil de la muestra de acceso y criterial**

<b>Aptitud (muestral)</b>	<b>H</b>	<b>P</b>	<b>E-S</b>	<b>B</b>	<b>C-T</b>	<b>A</b>
<b>Raz. deductivo:</b>						
— Acceso .....	- 0,42	- 0,78	- 1,04	0,00	2,19	0,65
— Criterial .....	- 8,45	- 2,06	8,50	3,87	1,08	
<b>Raz. inductivo:</b>						
— Acceso .....	- 2,80	- 2,18	- 1,15	0,62	2,77	- 0,37
— Criterial .....	- 1,54	- 1,35	- 10,00	6,38	3,50	
<b>Apt. cognoscitivas:</b>						
— Acceso .....	- 2,50	- 0,91	0,87	1,55	- 1,67	0,80
— Criterial .....	5,89	18,00	1,06	2,50	- 1,11	
<b>Apt. espacial:</b>						
— Acceso .....	- 0,92	- 0,83	- 1,33	0,51	3,44	0,58
— Criterial .....	- 3,60	- 2,27	1,76	2,10	8,00	
<b>Cap. numérica:</b>						
— Acceso .....	- 2,19	- 0,45	0,00	0,09	3,12	- 2,93
— Criterial .....	- 7,92	- 0,67	- 0,25	0,87	1,90	
<b>Apt. verbal:</b>						
— Acceso .....	0,30	- 3,33	- 1,25	- 0,60	0,40	0,26
— Criterial .....	1,28	- 0,20	- 10,40	12,20	- 0,40	
<b>Apt. general:</b>						
— Acceso .....	- 1,73	- 1,85	- 0,38	1,04	2,07	0,08
— Criterial .....	0,17	- 5,35	- 2,52	6,93	3,33	

H: humanismo. P: psicopedagógico. E-S: economicosocial. B: bioterápico. C-T: científicotécnico. A: artístico.

l) **HUMANISTICO.** No se aprecia la existencia de un perfil específico para el GV; la mayoría de diferencias son no significativas; salvo el

valor máximo que se localiza en aptitudes cognoscitivas (muestra criterial) y el descenso en razonamiento deductivo. En la muestra de acceso las puntuaciones menores se dan en aptitudes espaciales y numéricas.

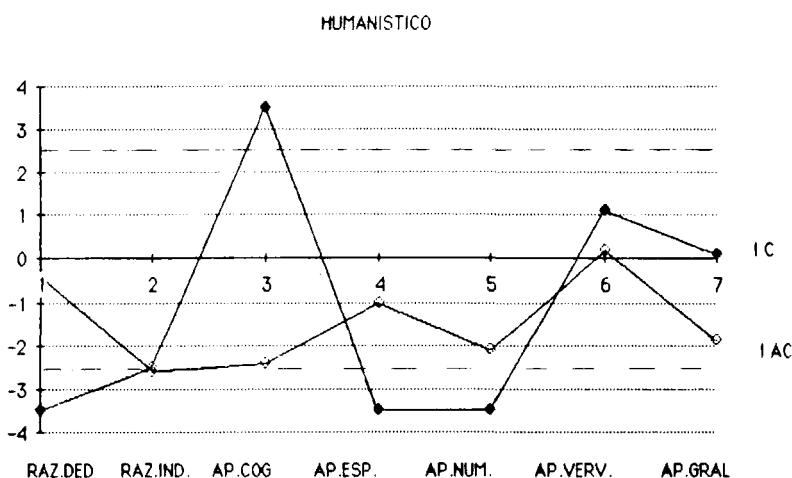


FIGURA 3.a.—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Humanístico y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.

II) **PSICOPEDAGOGICO.** Tampoco se da un perfil característico, aun cuando todas las puntuaciones están muy por debajo del promedio. Descenso acusado en aptitudes cognitivas y aptitud general. Es el GV que menores puntuaciones obtiene en los dos perfiles.

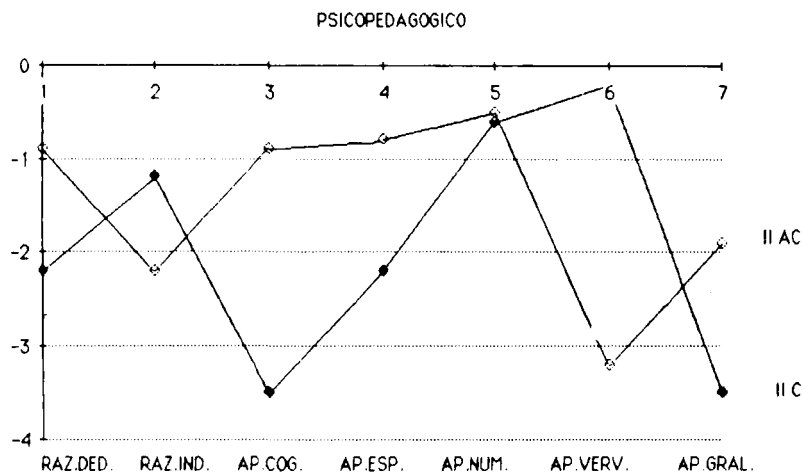


FIGURA 3.b.—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Psicopedagógico y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.

III) **ECONOMICOSOCIAL.** Prácticamente todas las puntuaciones están en la zona de no significación estadística; su perfil sería el que mejor define al universitario promedio. Predominio en razonamiento deductivo y declive en el inductivo.

ECONOMICO-SOCIAL

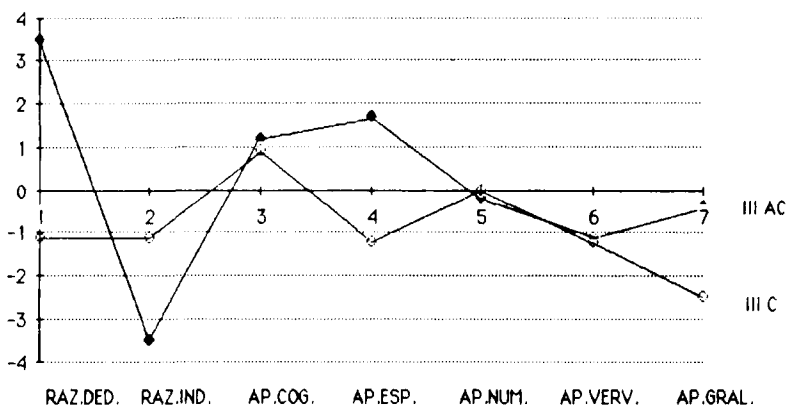


FIGURA 3.c.—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Económico Social y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.

IV) **BIOTERAPICO.** En la muestra de acceso ninguna diferencia alcanza significación estadística, mientras que si existen en la muestra criterial, que alcanza los valores más altos, excepto en capacidad numérica. ¿Se explica esto por el hecho de la selectividad o *numerus clausus* especialmente acusado en medicina?

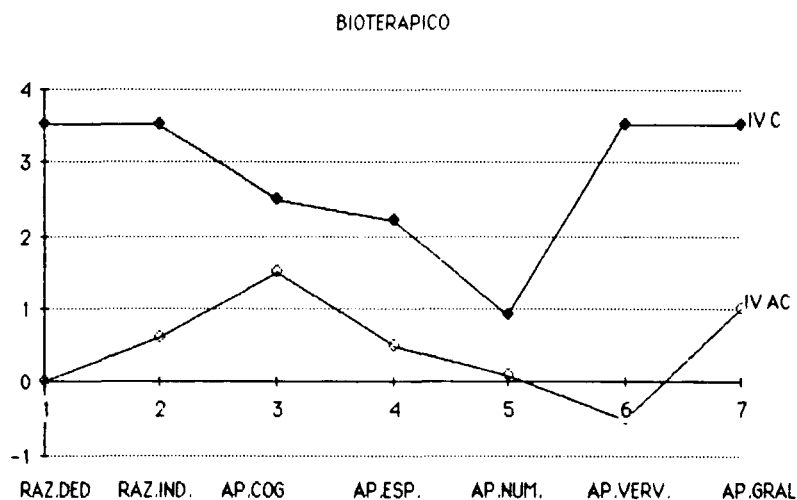
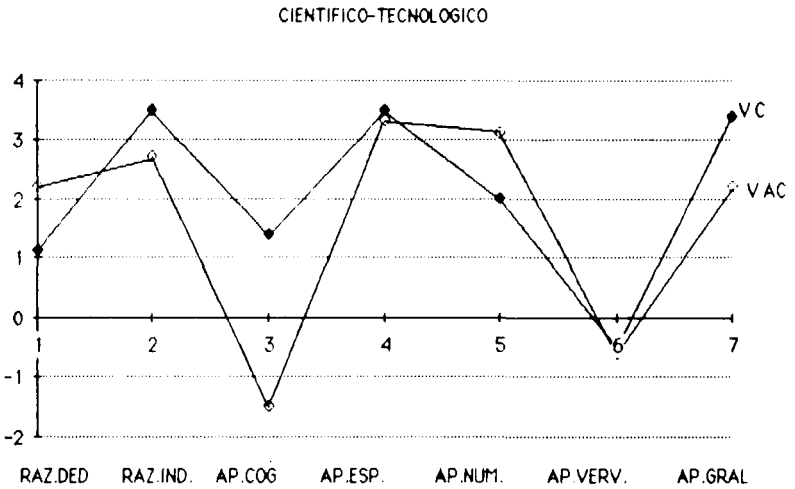


FIGURA 3.d.—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Bioterápico y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.

V) **CIENTIFICOTECNOLOGICO.** Es el GV donde más se apunta la existencia de perfiles específicos o diferenciados del promedio. En concreto destacaban en razonamiento inductivo, capacidad espacial y aptitud general. La semejanza entre los perfiles de acceso y criterio hace pensar en la correcta percepción que los estudiantes hacen del aspecto aptitudinal en este grupo.



**FIGURA 3.e.**—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Científico Tecnológico y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.

VI) **ARTISTICO.** Aun cuando sólo podamos ofrecer el perfil de la muestra de acceso, no se aprecia un perfil diferenciado, se ajusta al promedio universitario.

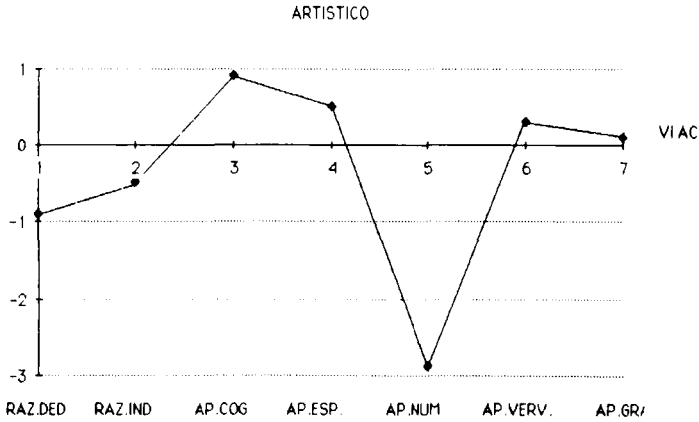


FIGURA 3.f.—Valores de las diferencias entre los perfiles del Grupo Vocacional Artístico y de los perfiles promedio respectivos, diferenciando las muestras de Acceso y Criterial.



En conclusión, una vez más los datos son tercos en cuanto a aptitudes se refiere, y volvemos a encontrar que no se sostiene la existencia de perfiles diferenciados en aptitudes, ni siquiera esta vez entre todos los grupos vocacionales. El grupo vocacional que más se distancia de los perfiles promedio es el científicotecnológico, seguido del bioterápico. La ordenación de las aptitudes sigue el modelo clásico «de las ciencias a las letras», sin muchas posibilidades de discriminación interna.

## Conclusiones

En apretada síntesis, de este capítulo podemos resaltar lo siguiente:

- La *rejilla vocacional* ha demostrado ser una técnica capaz de desvelar la estructuración cognitiva en la elección de estudios universitarios.
- La estructuración cognitiva tiene el carácter de *patrones vocacionales cognitivos diferenciales* para todos los grupos, dado que los constructos han cualificado la elección de carreras de forma absolutamente diferencial.
- Globalmente, la estructuración cognitiva en la elección de estudios universitarios es muy *similar en las muestras de acceso y criterial*.
- La *metodología desarrollada* se perfila como muy importante en el campo de la exploración de la conducta vocacional, remarcando el papel diferencial de la estructuración cognitiva del problema vocacional.
- Las *aptitudes diferenciales no juegan un papel discriminador* entre todos los grupos vocacionales los perfiles se semejan más que se diferencian puntualmente entre sí. Las diferencias se dan en el continuo «ciencias-letras».
- Las *diferencias no se dan de forma estable* entre las muestras acceso y criterial, si bien en esta última la variabilidad es menor.
- El *nivel de dominio como promedio* está entre el 50 por cien de ejercicios bien resueltos.

## 7. CONDICIONANTES

Nuestro planteamiento de condicionantes vocacionales se apoya en lo expuesto en la fundamentación teórica de este trabajo, que los define como el conjunto de factores personales y ambientales interrelacionados que inciden en la conducta vocacional individual, bien facilitando su desarrollo, bien entorpeciénolo o limitándolo. Desde esta concepción los condicionantes los agrupamos para su estudio y tratamiento en los siguientes apartados: *madurez vocacional*, *factores socioambientales individuales* y *estilos de toma de decisiones*.

### **Madurez vocacional**

El término fue introducido por Super y Crites en la década de los 50 en principio «para describir la posición en el continuo del desarrollo vocacional que va desde la exploración al declive vocacional» (Super, 1955, pág. 153) y más tarde (Super, 1974) lo define como «la disposición para hacer frente a las tareas que demanda la *carrera* con la que uno está realmente tratando (o a punto de estarlo), comparándola con otros sujetos que se hallan en la misma época de la vida y que hacen frente a las mismas tareas o exigencias del desarrollo». Tras más de treinta años de investigación y práctica del desarrollo y asesoramiento vocacional, los resultados y formulaciones teóricas han llevado a establecer la madurez vocacional como un constructo psicológico multidimensional.

A partir de ahí, la madurez vocacional se convierte en uno de los tópicos más activos de la psicología vocacional. Se parte de una composición multidimensional del constructo que cuenta con muy variados indicadores de lo que una persona «hace o piensa» respecto a sus proyectos y realizaciones vocacionales, teniendo en cuenta el nivel evolutivo en que se encuentra y las demandas del medio. Se toman en

consideración aspectos tales como la búsqueda de información, la planificación, la consistencia en la evaluación de opciones, etc. En síntesis y de acuerdo con el desarrollo personal, la madurez vocacional se caracteriza por: a) ser una estructura psicológica multifactorial; b) las diferencias individuales se evidencian y acentúan en la adolescencia; c) los individuos que se hallan vocacionalmente más maduros es probable que tomen decisiones más realistas y que durante su ejercicio o preparación profesional se encuentren más satisfechos y obtengan mejores logros que quienes no están en ese grado de madurez.

Crites (1984) hace una revisión crítica de los instrumentos desarrollados para este constructo y señala que aun siendo relativamente escasas las medidas sobre el proceso de elección de carrera, estas hunden sus raíces en los cuestionarios de Super (1957), el Career Development Inventory, el Career Maturity Inventory de Crites (1973, 1978) y el Career Adjustment and Development Inventory de Thompson (1981, 1982). En nuestro país se han hecho tímidos intentos de utilización a cargo de Secadas (1974) y Salvador (1986) y en otro lugar (Rivas, 1988, pág. 163) poníamos en evidencia la falta de adecuación transcultural de los indicadores utilizados en nuestro medio. Nosotros mismos nos acercamos a este constructo, primero a partir de indicadores métricos indirectos derivados de los perfiles evolutivos (Rivas, 1973), y posteriormente especificando conductas de madurez vocacional, probando su adecuación en el PAU-84 con estudiantes de acceso a la universidad, que daría lugar a un esbozo de cuestionario de madurez vocacional estudiado por Pla (1985).

La intensa investigación acumulada en los últimos años es revisada por Ardit (1988, pág. 131) quien concluye:

- a) la importancia de considerar el nivel académico del escolar e indirectamente la edad, en el estudio de la madurez vocacional,
- b) la falta de crecimiento de estos indicadores en la enseñanza universitaria,
- c) la existencia de diferencias debidas a la variable sociocultural del sexo,
- d) su relación con el nivel de aspiraciones del individuo, de su entorno y de los roles profesionales maternos,
- e) la fuerte relación con el autoconcepto,
- f) variada conexión de la madurez con la dotación intelectual,
- g) su relación con la complejidad cognitiva del estudiante.

Por la importancia de este constructo en el conjunto de la exploración de la conducta vocacional, en esta investigación se perfeccionan y ponen a punto definitivamente indicadores de madurez vocacional ajustados a la realidad psicoeducativa de los estudiantes españoles. Los estudios pilotos conducentes a la formulación definitiva del MDV, tomaron como sujetos 789 estudiantes de COU. La versión definitiva se obtuvo a partir de los resultados de los análisis factoriales correspondientes.

### **Instrumentación: MADUREZ VOCACIONAL**

#### **Cuestionario: MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL (MDV)**

Autores: Rivas, F., y Ardit, I.  
Tipo de respuestas: escalación.  
N.º de ítems: 46.

*Factores de medida:*

**Conocimiento profesional (CP).**

**Busqueda de información (BI).**

**Autoconfianza (A).**

**Certeza (C).**

**Eficacia en el estudio (EE).**

#### **Descripción y características métricas**

El MDV definitivo consta de 46 ítems que recoge los indicadores más consistentes que la investigación arroja sobre el constructo y se ciñe en concreto a las siguientes factores o áreas de medida:

**Conocimiento profesional (CP)**, formado por ocho ítems que evalúan el grado de conocimiento que el estudiante posee sobre las actividades, mundo laboral, salidas profesionales, exigencias educativas y características de los estudios.

**Búsqueda de información (BI)**, consta de 10 ítems que cubren las actividades que el individuo despliega o ha movilizado voluntariamente con el objeto de obtener información pertinente para su problema vocacional.

**Autoconfianza (A)**, indaga en cuatro ítems la seguridad que el estudiante percibe respecto a sus proyectos vocacionales y en función de la situación e información de que dispone.

**Certeza (C)**, muy relacionada con la asertividad personal, pero

referida a la conducta vocacional, aprecia en cuatro ítems la consistencia de sus proyectos.

**Eficacia en el estudio (EE)**, es un factor que sólo aparece en los trabajos con estudiantes españoles y que en siete ítems de autoevaluación, informa del tipo de estrategias de estudios y la eficacia de las tácticas que el estudiante moviliza habitualmente en el aprendizaje escolar.

La información que se obtiene del MDV es de suma utilidad para el asesoramiento universitario individual, ya que los factores describen la solidez de las formulaciones vocacionales, avisan de las posibles dificultades y pueden orientar las intervenciones mediante programas vocacionales específicos. La **fiabilidad promedio** como consistencia interna de los factores está en torno al 80.

## **Resultados de investigación**

El cuestionario de madurez para la decisión vocacional (MDV), pretende ser sensible a las diferencias que puedan darse tanto entre los grupos vocacionales como entre las dos situaciones objeto de nuestro estudio. La primera cuestión pondría en evidencia que en esta importante dimensión de la conducta, juegan un papel discriminante los factores que determinan la madurez de comportamiento para la toma de decisiones en los distintos grupos vocacionales, mientras que la segunda, pondría a prueba el crecimiento o no de la madurez desde la adolescencia, ya que la investigación afirma que el máximo valor de la madurez se logra en la adolescencia y que alcanza su culmen cuando se toman decisiones vocacionales que condicionan a corto y largo plazo los planes personales, en este caso la elección de estudios universitarios. De la aplicación del cuestionario MDV a las muestras se obtienen los resultados que aparecen en la tabla núm. 18.

Lo primero a destacar es que, en general las puntuaciones alcanzadas por la muestra criterial son mayores que los obtenidos por la muestra de acceso a la universidad, si bien solo se alcanza significación estadística en los siguientes factores: conocimiento profesional (- 1,96), autoconfianza (- 3,80) y eficacia en el estudio (- 2,99). *Resultados que indican que la madurez vocacional, en estos factores en concreto, aumenta o es mayor en los estudiantes que muestran mayor ajuste vocacional que en los que están en situación de hacer la elección universitaria.* Descendiendo a analizar los resultados según la diferente situación vocacional de los estudiantes tenemos:

**Tabla 18.—Resultados obtenidos en el cuestionario de madurez para la decisión vocacional en los diferentes grupos vocacionales y en el total de las muestras de acceso y criterial**

GV	Con prof.		Busq. Inform.		Autoconf.		Certeza		Efic. estudio	
	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.
<b>Total:</b>										
— M .....	12,1	13,0	13,4	13,4	7,9	8,7	5,7	5,8	12,1	13,4
— DS ....	3,7	3,7	4,8	4,7	1,9	1,9	2,0	1,9	3,2	3,4
<b>H:</b>										
— M .....	11,5	12,5	13,6	13,0	8,0	8,9	5,4	5,7	12,7	13,7
— DS .....	4,0	4,6	4,7	2,6	2,0	1,8	2,0	2,1	3,0	4,2
<b>P:</b>										
— M .....	11,6	13,1	13,8	15,9	7,9	8,6	5,1	6,5	11,7	13,4
— DS .....	3,3	3,4	4,5	3,6	1,4	1,3	2,2	1,5	2,9	3,6
<b>E-S:</b>										
— M .....	12,4	13,3	13,2	13,2	8,2	8,9	6,1	5,5	12,1	13,8
— DS .....	3,6	3,3	3,8	4,7	2,0	1,9	1,7	1,6	3,1	2,8
<b>B:</b>										
— M .....	12,4	13,1	12,4	13,6	7,3	9,1	5,8	6,3	11,2	14,7
— DS .....	3,2	3,7	4,9	5,1	2,1	1,8	1,7	2,0	3,7	3,5
<b>C-T:</b>										
— M .....	12,5	13,0	13,2	11,9	7,8	8,1	6,0	5,3	12,7	12,0
— DS .....	3,8	3,2	5,7	4,9	1,7	2,1	2,1	1,9	3,1	2,7
<b>A:</b>										
— M .....	12,8	12,6	16,6	14,1	7,9	8,6	5,9	5,3	11,8	12,9
— DS .....	2,8	4,6	4,3	4,5	1,9	1,6	1,8	1,3	3,1	2,6

**Muestra de acceso.** La ordenación de los factores es la siguiente búsqueda de información, conocimiento profesional. Eficacia en el estudio, autoconfianza y certeza. Por grupos vocacionales, esa ordenación no varía ni en el primero, que sigue siendo búsqueda de información, ni en los dos últimos: autoconfianza y certeza.

La diferencia estadística entre los factores es muy baja, siendo el grupo vocacional artístico el que más se distancia de los demás, destacando en especial búsqueda de información sobre todos los grupos, lo que evidencia que estos estudiantes activan más estos recursos por lo novedoso de estos estudios (hasta muy recientemente no han sido considerados carreras univesitarias) que sus compañeros.

Existen diferencias en madurez vocacional respecto al sexo, en

especial y con significación estadística a favor de los hombres de la muestra, en conocimiento profesional.

**Muestra criterial.** Aquí los resultados son menos homogéneos que los obtenidos en la muestra anterior aún cuando se mantiene una ordenación similar: búsqueda de información y eficacia en el estudio, seguido a distancia de conocimiento profesional, autoconfianza y certeza. Los grupos vocacionales coinciden en asignar los últimos lugares a la autoconfianza y certeza.

Entre los grupos vocacionales se destaca el psicopedagógico, con mayor nivel de conocimiento profesional, certeza y autoconfianza. La significación estadística en las diferencias intergrupos y factores se da en eficacia en el estudio, entre los grupos psicopedagógico, económico-social y bioterápico. Existen diferencias debidas al sexo, y las mujeres puntúan significativamente más alto en búsqueda de información y eficacia en el estudio.

## CONDICIONANTES INTERACTIVOS O SOCIOAMBIENTALES

Los factores que pueden afectar a la decisión vocacional son prácticamente ilimitados, pero a los efectos de nuestra investigación, lo concretaremos en aquellos que *el propio sujeto percibe como condicionantes de su situación y desarrollo vocacional*. Es decir, trataremos de acotar los indicadores que el estudiante percibe como condicionantes o facilitadores de su desarrollo vocacional. Recogeremos pues tanto manifestaciones conductuales, como apreciaciones subjetivas que el propio sujeto entiende le afectan y como indicadores en dos grandes apartados: *condicionantes socioambientales y educativos*.

Basándonos en los trabajos de O'neil (1980), Farmer (1985) y Harren (1979) especialmente, seleccionamos y pusimos a punto diversos indicadores que potencialmente actúan como condicionantes de la conducta y toma de decisiones vocacionales. Tras las pertinentes aplicaciones piloto y comprobación factorial se dispuso de la versión definitiva que utilizamos en esta investigación.

### **Instrumentación:** FACTORES CONDICIONANTES

#### **Cuestionario:** FACTORES DE DECISION VOCACIONAL (FDV)

Autores: Ardit, I., y Rivas, F.

N.º de ítems: 34

Respuestas: escalación categorial diferenciada por factores.

«Factores»:

**Familiar (F).**

**Socioeconómico (SE).**

**Académico escolar (AE).**

**Autopercepción vocacional I (PVI).**

**Autopercepción vocacional II (PVII).**

**Psicoemocional (PE).**

### **Descripción y características métricas**

El FDV procede de la adaptación del *Career Factor Checklist* de O'Neil (1980). Los resultados de los análisis factoriales realizados con la muestra piloto (estudiantes de COU) llevó a mantener los factores originales siguientes: *familiar*, *socioeconómico* y *psicoemocional*, implicó la reducción del factor socioeducativo a los indicadores que ahora recoge el factor *académico escolar* y el desdoblamiento del factor individual original en dos aspectos diferenciados de la *autopercepción vocacional* que incluye aspectos importantes para el sujeto, sobre actividades libres asociadas a planteamientos vocacionales.

Los 34 ítems del cuestionario llevan a medidas muy específicas, que a pesar de su aparente conexión son métricamente independientes y reflejan aspectos subjetivos ligados a la decisión vocacional. Así:

**Familiar (F)**, recoge en siete ítems el tipo de apoyo que el estudiante percibe de su familia, respecto a sus planes vocacionales.

**Socioeconómico (SE)**, consta de siete ítems que reflejan aspectos posibilitantes o limitantes del medio social próximo en relación a las exigencias económicas que éste le puede plantear.

**Académico escolar (AE)**, cuatro indicadores estiman el influjo de la escolaridad en relación a las decisiones universitarias.

**Autopercepción vocacional I (PVI)**, la imagen que se tiene de uno mismo y de las exigencias de tipo aptitudinal, dedicación, etc., se contienen en los seis ítems del factor.

**Autopercepción vocacional II (PVII)**, el tipo de expectativas y exigencias respecto a los planes vocacionales se estiman a través de 4 ítems.

**Psicoemocional (PE)**, en seis ítems se refleja los sentimientos de duda, inseguridad y autoconcepto sobre sus planes vocacionales inmediatos o futuros.



La información que se obtiene del FDV es de utilidad para el asesoramiento universitario individual, toda vez que se tiene constancia de los elementos que el sujeto considera favorecedores o no de la toma de decisiones. También supone una ayuda para el estudiante tratar con este material por el hecho de desvelar, quizá por primera vez, aspectos que objetivamente consideramos no había tenido oportunidad de reflexionar; así, por ejemplo, las respuestas a los factores F y SE, dan pie para que el estudiante y su familia aborden determinadas cuestiones que podían estar en la penumbra del problema vocacional. La **fiabilidad promedio** tomada como homogeneidad interna es de 75.

**Tabla 19.—Resultados de los factores de decisión vocacional en las dos muestras, diferenciados por grupos vocacionales**

	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.	Acc.	Crit.
<b>Total:</b>												
— M .....	5,5	5,8	6,9	5,8	3,3	3,1	11,0	11,1	4,3	4,4	6,8	5,8
— DS .....	3,8	3,7	3,5	3,3	1,8	1,8	2,6	2,6	2,1	2,3	3,3	3,3
<b>H:</b>												
— M .....	5,1	6,1	6,6	5,1	3,4	3,6	11,1	11,8	4,7	4,9	7,0	6,7
— DS .....	3,8	4,5	3,8	2,9	1,5	1,3	2,8	1,7	2,2	2,3	3,7	3,7
<b>P:</b>												
— M .....	5,3	6,2	6,8	5,8	3,9	4,1	11,3	11,3	3,6	5,3	6,3	7,1
— DS .....	4,4	3,6	3,5	2,8	2,0	1,9	2,4	3,0	1,7	2,1	3,0	3,9
<b>E-S:</b>												
— M .....	5,5	6,0	7,6	7,2	3,2	2,6	10,6	10,6	4,3	4,2	6,7	5,7
— DS .....	3,6	3,5	3,2	3,5	1,8	1,5	2,2	2,3	2,1	1,1	3,1	2,7
<b>B:</b>												
— M .....	5,1	6,5	6,4	6,0	3,2	3,1	10,3	10,3	4,1	4,9	6,3	6,0
— DS .....	3,3	3,2	3,2	3,4	1,7	1,8	3,0	2,0	1,9	3,0	3,2	3,4
<b>C-T:</b>												
— M .....	5,6	5,4	6,8	5,8	3,0	2,5	11,5	10,6	4,1	3,2	6,5	4,6
— DS .....	3,8	3,8	3,0	3,1	1,7	1,6	2,6	2,8	2,0	2,3	3,0	2,8
<b>A:</b>												
— M .....	5,3	3,6	4,4	3,2	3,6	3,9	11,1	13,9	4,5	4,3	7,9	6,1
— DS .....	3,4	2,6	2,9	2,7	1,5	2,3	2,1	1,2	2,2	2,5	4,0	3,1

## Resultados de investigación

La apreciación personal de los factores que afectan a la decisión vocacional se recogen en el cuestionario FDV, y los resultados obtenidos en la muestra de acceso y la criterial, componen la tabla núm. 19.

Una vez más llama la atención la *similitud de resultados en las dos muestras y en los grupos vocacionales*. Globalmente, solo el factor socioeconómico y el psicoemocional alcanzan diferencias significativas entre las muestras de acceso y la criterial, con mayores valores en la primera, indicador vocacional claro que señala como condicionante a los aspectos económicos del medio familiar y cultural, a los que se añaden elementos individuales de inseguridad, e inestabilidad personales.

No existen diferencias significativas entre los grupos vocacionales en lo que a los factores condicionantes se refiere, únicamente y de nuevo, es el grupo artístico el que más se distancia de todos los demás. Así, por ejemplo, acusan en menor medida el efecto condicionante de los aspectos socioeconómicos y puntúan más en el factor psicoemocional; resultados que merecen un breve comentario. Por un lado, la extracción social o composición familiar sociocultural de este grupo vocacional, es tendente a bajo; las expectativas futuras de empleo son de las más dudosas, y los indicadores comportamentales de estos estudiantes apuntan: predominio del estilo intuitivo, muy bajo en estilo dependiente y alto en psicoemocionalidad. Como se ve el esbozo es coherente con la idea que se tiene del «artista», en el que al parecer cuentan poco los aspectos pragmáticos o al menos de búsqueda de seguridad material en su desarrollo vocacional.

La variable sexo afecta en la forma que se perciben los factores condicionantes de la conducta vocacional, tal como se aprecian en las ordenaciones resultantes:

<b>Factores</b>	<b>Acceso</b>		<b>Criterial</b>	
	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
Familiar.....	4.º	4.º	3.º	3.º
Socioeconómico .....	2.º	2.º	2.º	4.º
Académico/escolar.....	6.º	6.º	6.º	6.º
Autopercepción vocacional I .....	1.º	1.º	1.º	1.º
Autopercepción vocacional II .....	5.º	5.º	5.º	5.º
Psicoemocional.....	3.º	2.º	2.º	2.º

En la muestra de acceso, los hombres están más preocupados que las mujeres en los condicionantes socioeconómicos, mientras que éstas lo están más por los aspectos psicoemocionales que acompañan a la decisión vocacional, alcanzando en las dos comparaciones el nivel

de significación estadística del 0,05 por cien. En la muestra criterial, las mujeres tienen mejor autopercepción vocacional general que sus compañeros, con diferencia igualmente significativa.

En general los resultados difieren de los obtenidos con estudiantes estadounidenses, en los que destacan en primer lugar el factor familiar sobre todos los demás, pero hay coincidencia al señalar la psicoemocionalidad como un factor igualmente importante en la toma de decisiones.

## **ESTILOS DE DECISION**

Resultado de procesos muy complejos de aprendizaje derivados de la necesidad de tomar diariamente múltiples decisiones, con la intención de que sean efectivas y acordes a las situaciones y problemas que tratamos de resolver, con el tiempo y la experiencia personal vamos configurando una forma de reacción habitual que caracterizamos como *estilos de decisión*.

El interés investigador por esta manifestación conductual es muy reciente, ya que en la toma de decisiones intervienen tanto factores personales (que han primado desde antaño en la investigación de la personalidad) como los elementos situacionales en que la toma de decisiones se desenvuelve. Es Harren (1979) quien formula la caracterización de los estilos de toma de decisiones, partiendo de la adaptación del decisor en el proceso de resolución de problemas de decisión.

Dentro de nuestro esquema general de investigación sobre la elección universitaria, parece conveniente que incluyamos esta temática, muy poco tratada en este contexto, por otra parte, y cuyos resultados, caso de mostrar su incidencia en la elección vocacional, vendrían a completar un aspecto más de la conducta vocacional.

### **Instrumentación:** ESTILOS DE TOMA DE DECISION

**Cuestionario:** ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL (EDV)

Autores: Ardit, I., y Rivas, F.

N.º de ítems: 22.

Respuestas: escalación categorial diferenciada por factores.

**Factores:**

**Estilo racional (ER).**

**Estilo intuitivo (I).**

**Estilo dependiente (D).**

### **Descripción y características métricas**

El cuestionario EDV es una adaptación de la escala *Decisión Making Styles* de Harren (1979) construida para evaluar las estrategias que emplea el estudiante para tomar decisiones muy variadas que le afectan personalmente.

La elaboración del EDV y su comprobación factorial en la muestra piloto de COU, llevó a la eliminación de ocho *ítems* de la escala original, con lo que el cuestionario consta de 22 *ítems* quedando constancia nítida de la obtención de tres factores ortogonales y que corresponden a los mencionados tres estilos de toma de:

**Estilo racional (R)**, el sujeto que puntúa alto en este factor se caracteriza por el análisis crítico de cuanta información considera pertinente para la toma de decisiones y llega a la misma de forma intencional, reflexiva y lógica.

**Estilo intuitivo (I)**, caracteriza una forma ágil de actuar ante los problemas con respuestas rápidas y globales. Se acepta la responsabilidad de la decisión pero también se tiene en cuenta como descargo, la labilidad y provisionalidad de la misma.

**Estilo dependiente (D)**, se llega a la decisión contando con la opinión de los demás, de personas cercanas y significativas para el sujeto implica dependencia y en ocasiones enmascara delegación de responsabilidades y adaptación social.

La información que se obtiene es útil para el asesoramiento individual dado que, aunque *a priori* no existe un estilo mejor que otro, según sean las características personales del sujeto, le permitirán plantear distintas formas de afrontar la toma de decisiones. La **fiabilidad** como homogeneidad del EDV en los tres factores es de 78.

### **Resultados de investigación**

Del cuestionario de estilos de toma de decisiones vocacionales (EDV), aplicado a las dos muestras, tenemos la tabla núm. 14 que muestra los resultados diferenciados por los grupos vocacionales.

Tanto por lo que atañe a ambas situaciones vocacionalmente diferenciales, como a los grupos vocacionales, todos los estudiantes

destacan el uso del estilo racional sobre los otros dos, le sigue el estilo intuitivo y a gran distancia, aparece el estilo dependiente. En cualquier caso *no existen diferencias significativas* entre los estilos de decisión cuando comparamos los resultados de la muestra de acceso con la criterial. Tampoco se dan diferencias debidas al sexo.

Los *estilos no caracterizan a los grupos vocacionales*. En todo caso, el grupo que más se distancia de los demás es, una vez más el artístico, que manteniendo la misma ordenación de estilos comentada, aquí la distancia del intuitivo se acorta y es el grupo en el que más puntuación alcanza dicho factor.

**Tabla 20.—Resultados del cuestionario estilos de toma de decisiones vocacionales en la muestra de acceso y criterial, diferenciados por grupos vocacionales**

	<i>Racional</i>		<i>Dependiente</i>		<i>Intuitivo</i>	
	<i>Acc.</i>	<i>Crit.</i>	<i>Acc.</i>	<i>Crit.</i>	<i>Acc.</i>	<i>Crit.</i>
<b>Total:</b>						
— Media .....	5,6	5,6	1,6	2,0	3,3	3,0
— DS .....	2,1	2,4	1,6	2,1	1,4	1,6
<b>Humanístico:</b>						
— Media .....	5,6	4,3	1,5	2,4	3,3	3,8
— DS .....	2,2	3,0	1,4	2,1	1,5	1,7
<b>Psicopedagógico:</b>						
— Media .....	6,0	5,8	2,0	2,9	3,1	2,5
— DS .....	2,0	2,2	1,9	2,7	1,4	1,9
<b>Economicosocial:</b>						
— Media .....	5,8	5,9	1,8	1,0	3,4	2,6
— DS .....	2,1	2,3	1,9	1,4	1,4	1,2
<b>Bioterápico:</b>						
— Media .....	5,2	5,9	1,9	2,2	3,2	3,4
— DS .....	2,3	2,0	1,5	2,2	1,4	1,3
<b>Cientificotecnológico:</b>						
— Media .....	5,6	5,6	1,6	2,0	3,1	2,7
— DS .....	2,1	2,3	1,5	2,0	1,5	1,7
<b>Artístico:</b>						
— Media .....	5,1	4,7	0,8	2,1	4,3	4,1
— DS .....	2,2	1,6	1,1	2,0	1,2	0,5

Existe un acuerdo básico entre lo aportado por otras investigaciones norteamericanas con nuestros resultados, pero con un matiz dife-

rencial interesante. En las muestras españolas apenas puntúa el estilo dependiente, lo que indica una visión más independiente o individualista en la toma de decisiones, que la obtenida en estudios extranjeros. Hasta que punto esta supuesta independencia es real o simplemente reactiva, es una cuestión a meditar y profundizar.

De todo ello se deduce que los estilos apenas juegan un papel de indicador vocacional capaz de diferenciar entre las opciones universitarias, siendo más bien por una característica comportamental individual y propia de cada sujeto sin más implicaciones diferenciales.

## **LA PUNTUACION COMPUESTA «ALERTA»**

La cuestión de la toma de decisiones ha sido estudiada no sólo en la dirección del proceso que lleva al compromiso y finalmente a la toma de decisión pertinente, sino también en las dificultades que el sujeto experimenta para llegar a esa toma de posición que lleva a una acción de compromiso, esto es la **indecisión**.

La versión más conservadora es delimitar la cuestión como perteneciente al campo de la personalidad, o si se prefiere a la caracterización de la conducta de indecisión desde la perspectiva del rasgo psicológico, en el supuesto de que las personas varían a la hora de aceptar responsabilidades, analizar situaciones, etc. Sin embargo, cabe otro planteamiento del problema: *situar la dificultad para decidirse en el propio contexto y circunscrito a la situación problemática*, toda vez que dependiendo de los elementos del problema a resolver, podemos manifestar un cierto grado de indecisión dependiente sobre todo de la habilidad y de la cantidad de información de que dispone y tal como la maneja una persona concreta. Así pues, tenemos dos posiciones, una que aceptaría la decisión como característica individual y otra que la sitúa en los elementos del contexto interaccionando con la persona.

Crites (1981) se posiciona entre ambas formulaciones y distingue entre la *indecisión simple*, producto del contexto o de la persona por separado únicamente y la *indecisión compleja* («indecisiveness») resultante de la interacción de características personales y situaciones específicas.

En nuestra investigación desde un planteamiento cercano a las tesis de Crites, abordamos la cuestión de la dificultad para tomar decisiones desde los resultados experimentales que tenemos de la conduc-

ta vocacional. Así, Ardit (1988, pág 171 y sigs.) para analizar la composición dimensional de la conducta vocacional en la toma de decisiones, toma los resultados de la muestra de acceso a la universidad en: factores de decisión vocacional, madurez para la decisión vocacional y estilos de decisión vocacional y con el conjunto de esas 116 variables (*ítems*) realiza los análisis factoriales de componentes principales. Obtiene 38 factores que explican el 69,7 por cien de la varianza, (criterio Kaiser-Guttman  $L \geq 1,00$ ) de los que son interpretables catorce de ellos que corresponden a los que definen los instrumentos definitivos de los instrumentos FDV, EDV y MDV. En síntesis tenemos las variables medidas por estos instrumentos y cuyo comportamiento factorial es:

FDV. Formado por seis factores que explican el 13,81 por cien de la varianza total y el 19,79 por cien de la varianza común.

EDV. Consta de tres factores que aportan el 7,98 por cien de la varianza total y el 11,45 por cien de la común.

MDV. Con cinco factores explica el 14,63 por cien de la varianza total y el 20,99 por cien de la varianza común de las variables analizadas.

Confirmada la dimensionalidad de los constructos psicológicos a través de los respectivos instrumentos, se somete de nuevo las catorce medidas vocacionales a análisis factorial (14 variables por 273 observaciones) y siguiendo la misma metodología, se obtiene la siguiente matriz factorial, que tal como muestra el cuadro núm. 9 retifica de nuevo las variables originales agrupándolas según los tres cuestionarios, pero aparece un cuarto factor, combinación lineal de las determinadas variables vocacionales.

Este cuarto factor, lo denominamos factor de ALERTA para la toma de decisiones vocacionales y tal como lo entendemos (Ardit y Rivas, 1988) viene a constatar y resolver el problema de indecisión que esbozaría Crites, desde otros parámetros a partir de los resultados experimentales. En efecto, Alerta como factor bipolar está formado por la participación (combinación lineal) del estilo dependiente (de la prueba EDV), factor de psicoemocional (de la prueba FDV) y búsqueda de información (de la prueba CMV) en una dirección y en la opuesta, autoconfianza y la certeza (de la prueba MDV) tal como las miden los cuestionarios empleados. Operacionalizamos este factor como la combinación lineal siguiente:

$$\text{ALERTA} = [(A) + (C)] - [(D) + (FE) + (BI)]$$

**Cuadro 9.—Síntesis de la matriz factorial rotada de los 14 factores extraídos de EDV, FDV y MDV**

<b>Variables</b>	<b>I'</b>	<b>II'</b>	<b>III'</b>	<b>IV'</b>	<b>h2</b>
1. Estilo racional.....	+		--		66
2. Estilo dependiente.....				+++	64
3. Estilo intuitivo.....			+++		68
4. Factor familiar.....		++			38
5. Factor socioeconómico.....		+++			63
6. Factor académico escolar.....		++			45
7. Autopercepción vocacional I.....	+	+			43
8. Autopercepción vocacional II.....		++			58
9. Factor psicoemocional.....		++		+	71
10. Conocimiento profesional.....	++				51
11. Búsqueda información.....	+++			+	70
12. Autoconfianza.....	++			--	53
13. Certeza.....	++			--	45
14. Eficacia estudio.....	++				54
Porcentaje varianza explicada.....	22	18,9	8,9	7,2	57

**NOTA:** +, saturación entre 25 y 50; ++, saturaciones entre 51 y 75; +++, saturaciones superiores a 75.

Como hipótesis de trabajo es sumamente sugerente, ya que equivale a formular de manera explícita y objetiva, el problema del riesgo o dificultad para tomar decisiones vocacionales por parte del sujeto ante su problema vocacional. Esto es, el primer sumando (que actúa como minuendo) expresa la resolución y convencimiento del estudiante en el planteamiento de sus opciones y proyectos vocacionales, mientras que el segundo sumando (sustraendo), contiene indicadores que en el caso de ser muy altos o excesivos, pueden alterar el proceso de toma de decisiones y bloquearlo. *De alguna manera puede pensarse que la búsqueda de información es una actividad natural y adecuada ante cualquier problema para cualquier persona; pero si esa búsqueda se hace obsesiva, y a la par que se sigue solicitando opinión de otros ante cada nueva información y va pareja a puntuaciones altas en el factor psicoemocional, la resultante puede ser la dificultad o casi imposibilidad de tomar decisiones vocacionales.* Por ello el nombre o etiqueta de alerta, le cuadra al contenido conductual del factor, ya que según sea esa puntuación avisaría de problemas en el último tramo del proceso de toma de decisiones. El hallazgo de este factor lo consideramos de suma trascendencia y está siendo desde este momento tema de especial investigación.



## Resultados de investigación

Este factor desvelado por la experimentación es combinación lineal de otros indicadores vocacionales, y por tanto tenemos resultados de las dos muestras objeto de nuestro estudio tal como figuran en la tabla núm. 21.

Lo primero que llama la atención es la similitud en cuanto a la ordenación de resultados entre ambas muestras respecto a determinados grupos vocacionales respectivos. Así, las mayores puntuaciones se dan en los grupos con estudios de «letras» y las menores, en los de «ciencias». Ello pone sobre el tapete los resultados de muchas investigaciones sobre la personalidad de universitarios según el tipo de estudios que eligen. Así, entre otros, los de Norman y Redlo (1952), Castañón (1874), Fuqua y Seaworth (1978)... señalan la presencia de desajustes de personalidad y conductas ansiógenas en estudiantes de letras, en los que a su vez son mayores o están más acusadas las características de indecisión vocacional. Nuestros resultados son concordantes, con la interpretación psicológica que del factor *Alerta* hacemos en este trabajo.

**Tabla 21.—Medias y desviaciones en el factor *ALERTA*, en las muestras acceso y criterial, diferenciadas por grupos vocacionales**

<i>Grupo vocacional</i>	<i>Acceso</i>		<i>Criterial</i>	
	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Humanístico.....	7,0	5,7	5,4	5,7
Psicopedagógico.....	6,2	6,1	7,6	5,7
Economicosocial.....	4,3	6,1	4,2	5,9
Bioterápico.....	4,1	6,0	3,4	6,7
Cientificotecnológico.....	3,5	6,9	2,9	6,2
Artístico.....	6,2	7,8	6,3	5,4
Total.....	5,1	6,7	4,5	6,3

Dentro de cada muestra, en la de acceso, es el grupo humanístico, el que alcanza significación estadística al nivel del 0,05 por cien, con los grupos económico social, bioterápico y con el total. En la muestra criterial, es el grupo psicopedagógico el que obtiene ese nivel de significación sobre los mismos referentes vocacionales.

Los grupos vocacionales que se ven prácticamente libres de efecto

de indecisión detectada por Alerta, son en primer lugar los estudiantes del científico tecnológico seguidos de los del grupo bioterápico.

De la comparación entre los resultados de sendas muestras, *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas*, lo que apoyaría la idea de considerar este factor de alerta como un aspecto conductual que no se apacigua o cambia según la situación del contexto de decisión, sino que obedece a elementos personales en interacción con las variables del medio de decisión. Señalar por último que, dada la novedad en el terreno científico de un factor como es Alerta desvelado en este trabajo, nuestros esfuerzos de investigación se dirigirán en el futuro a esclarecer este constructo a partir de variables de personalidad y situaciones de toma de decisiones experimentales. Como una derivación de la presente investigación, previsiblemente, estamos ante una importante aportación en el terreno de la indecisión aportando resultados empíricos sobre tan controvertida cuestión.

## **Conclusiones**

Como **conclusiones generales** del capítulo, diferenciadas según el área de medida estudiada destacamos las siguientes:

### ***Madurez vocacional***

— La *muestra criterial exhibe un mayor nivel de madurez vocacional* que el acceso, reafirmando o validando el criterio con el que fueron seleccionados estos estudiantes que tuvieran un buen ajuste vocacional a sus estudios.

— Se destaca el papel de la *búsqueda de información* como un indicador claro de la conducta vocacional de los estudiantes.

— Se confirma y sobresale la *eficacia en el estudio*, como un buen indicador de la madurez vocacional, aspecto diferencial respecto a otras investigaciones extranjeras, que no incluyen esta dimensión en el constructo de madurez.

— La *autoconfianza* en los planes vocacionales se fortalecen una vez tomada la decisión universitaria, pero es junto con *certeza*, la principal fuente de preocupación o limitación respecto a la toma de decisiones.

— Tampoco aquí encontramos un perfil propio de cada grupo vocacional, siendo el *artístico* el que tiene resultados más diferenciales.

— El *sexo de los estudiantes introduce diferencias en determinados factores* de la madurez vocacional, con oscilación variable según la muestra que consideremos.

### ***Factores de decisión vocacional***

— Los factores sociambientales e individuales han incidido por igual en la muestra de acceso y en la criterial, salvo los *socioeconómicos* y *psicoemocionales*.

— Los *grupos vocacionales* obtienen resultados muy parejos; de ellos se separa el grupo artístico.

— La variable *género* tiene su influjo diferencial en factores socioeconómico y psicoemocional.

### ***Estilo de toma de decisiones***

— Los *estilos* no caracterizan a los *grupos vocacionales*, siendo el artístico el que presenta mayores diferencias con los demás.

— *Predominio del estilo racional* sobre los otros dos en todas las muestras y grupos vocacionales.

— La variable *género* no produce diferencias.

### ***Puntuación compuesta alerta***

— *No existen diferencias* entre las muestras acceso y criterial, lo que libera al constructo del posible efecto situacional respecto al desarrollo vocacional.

— *Existen diferencias significativas* entre los *grupos vocacionales*, tanto en la muestra acceso como en la criterial.

— *Los grupos se ordenan en problemática de indecisión* según el tipo de estudios: de «letras a ciencias».

## 8. EFICACIA DISCRIMINATORIA DE LOS INDICADORES VOCACIONALES

Hace tiempo señalamos (Rivas, 1982) como falacia metodológica el plantear el asesoramiento universitario a través de supuestos perfiles diferenciales aptitudinales de las carreras. Nuestros trabajos de investigación han probado que del conjunto de más de 50 titulaciones universitarias que actualmente certifica u otorga la universidad, éstas, en términos de conducta y desarrollo vocacional, quedan englobadas en **seis grupos vocacionales**, cuyo espectro recorre desde los llamados estudios de «letras» a los de «ciencias» contando con el grupo de «artísticas», con mayor o menor grado de diferenciación entre sí. La elección vocacional de los estudiantes ha de referirse en primera instancia, a los grupos vocacionales, y posteriormente concretarse en los estudios universitarios que va a cursar o seguir.

Los resultados obtenidos en la fase experimental con las muestras de estudiantes de acceso a la universidad y los estudiantes universitarios o muestra criterial, han permitido caracterizar a los grupos vocacionales en sendas situaciones vocacionalmente diferenciadas. ¿Qué variables en cada caso son responsables de la clasificación de los estudiantes en uno u otro grupo vocacional? ¿Esas variables juegan el mismo papel a la entrada de la universidad o ya dentro de ella como estudiante universitario? ¿Con qué seguridad podemos asignar a los estudiantes a uno u otro grupo vocacional? ¿Cuál es el nivel de acierto que obtenemos cuando clasificamos a sujetos que ya están cursando determinados estudios universitarios, en función de los indicadores vocacionales utilizados en esta investigación? Para responder a cada una de estas cuestiones, utilizaremos los análisis múltiples discriminantes necesarios, cuyos resultados pasamos a comentar basándonos en la investigación realizada a tal efecto por Ardit (1988, págs. 276 y sigs.).

## **Indicadores vocacionales seleccionados**

Los resultados de la fase experimental pusieron en evidencia que no todas las medidas de los indicadores utilizados en la investigación cumplieron el papel de diferenciar entre los diferentes grupos vocacionales, ni entre las dos situaciones o muestras (acceso y criterial). Para la selección de variables que van a intervenir en esta parte de la investigación utilizaremos un doble y complementario criterio: A) indicadores vocacionales que alcanzaron nivel de significación estadística en la diferenciación de, al menos, un grupo vocacional, y B) aquellos que están presentes en la caracterización vocacional de la muestra criterial.

Resultado de esa doble indagación selectora resulta el listado de variables siguientes:

### ***Variables o indicadores de los intereses vocacionales***

TE.—Intereses teórico-experimentales.

TP.—Intereses técnico-prácticos.

BIO.—Intereses bioterápicos.

TH.—Intereses teórico-humanísticos.

LITE.—Intereses literarios.

PS.—Intereses psicopedagógicos.

SP.—Intereses socio-políticos.

EE.—Intereses económico-empresariales.

AB.—Intereses administrativo-burocráticos.

AM.—Intereses artístico-musicales.

AP.—Intereses artístico-plásticos.

### ***Variables o indicadores aptitudinales***

RD.—Razonamiento deductivo.

RI.—Razonamiento inductivo.

AC.—Aptitud cognoscitiva.

CE.—Capacidad espacial.

CN.—Capacidad numérica.

CV.—Capacidad verbal.

### ***Variables cognitivas***

CONS I.—Rejilla vocacional en el grupo: humanístico.

CONS II.—Rejilla vocacional en el grupo: psicopedagógico.

CONS III.—Rejilla vocacional en el grupo: económico-social.

CONS IV.—Rejilla vocacional en el grupo: bioterápico.

CONS V.—Rejilla vocacional en el grupo: científico-tecnológico.

CONS VI.—Rejilla vocacional en el grupo: artístico.

### ***Variables o condicionantes de la toma de decisiones***

- ESRA.—Estilo toma de decisiones racional.  
ESDE.—Estilo toma de decisiones dependiente.  
ESIN.—Estilo toma de decisiones intuitivo.  
FAM.—Factor condicionante familiar.  
SE.—Factor condicionante socioeconómico.  
AES.—Factor condicionante académico escolar.  
AV I.—Factor condicionante autopercepción vocacional I.  
AV II.—Factor condicionante autopercepción vocacional II.  
PSE.—Factor condicionante psicoemocional.  
COPRO.—Madurez: conocimiento profesional.  
BUS.—Madurez: búsqueda de información.  
AUTO.—Madurez: autoconfianza.  
CER.—Madurez: certeza.  
EFI.—Madurez: eficacia en el estudio.  
ALERTA.—Factor de alerta.

### ***Variables o indicadores de rendimiento escolar***

- RBUP.—Nota promedio rendimiento BUP y COU.  
RSEL.—Nota de selectividad.

### ***Variable o indicador sociocultural.***

- STATUS.—Nivel sociocultural familiar.

De las 41 variables seleccionadas, utilizaremos las 32 de las que disponemos mediciones realizadas por el mismo instrumento y de los que disponemos resultados en las dos muestras (acceso y criterial) investigadas. Los análisis múltiple discriminantes a realizar son:

- A) Muestra: acceso. Núm. de variables = 41. Núm. estudiantes = 268.
- B) Muestra: acceso. Núm. de variables = 32. Núm. estudiantes = 268.
- C) Muestra: criterial. Núm. de variables = 32. Núm. estudiantes = 119.

Los resultados estadísticos figuran en el anexo (2) y pasamos a comentar lo más destacado de cada uno de los análisis realizados.

### **Papel discriminante de las variables y funciones en las muestras: acceso y criterial.**

Para facilitar la interpretación y comparación entre los resultados de los dos análisis (B y C) simbolizaremos el peso de los coeficientes

de las variables en las funciones discriminantes según la siguiente clave de transformación y con las que obtenemos el cuadro núm. 10.

$D \geq + - 50$ : + + + ó - - -;  $D$ : + - 30 a + - 49 + + ó - -  
 $D$ : + - 29 a + - 10: + ó -

Los análisis múltiples discriminante de las 32 variables o factores de elección vocacional en relación a los seis grupos vocacionales que

**Cuadro 10.—Cuadro síntesis comparativo de la capacidad discriminante de los indicadores vocacionales en la muestra de acceso y criterial**

Variables	Muestra de nuevo acceso				
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª
TE .....	+	-	-		-
TP .....	+	-	--		+
BIO .....	-		+++		+
TH .....	--	-		+	
LITE .....	-	--		-	+
PS .....					--
SP .....				--	
EE .....	-	++	++		+
AB .....					
AM .....				+++	
AP .....					
CONS 1 .....	--	-		-	
CONS 2 .....					--
CONS 3 .....		+++			-
CONS 4 .....	+	--	++	-	
CONS 5 .....	++	-	-		
CONS 6 .....	-		-	++	+
ESRA .....		-	-		
ESDE .....		+		--	+
ESIN .....				-	
FAM .....			-		
SE .....	+				
AES .....	-		+		--
AV 1 .....					
AV 2 .....					
PSE .....			--		-
COPRO .....		+			
BUS .....		+			
AUTO .....					-
CER .....					+
EFI .....			-	-	
ALERTA .....		-		++	-

**Cuadro 10.—Cuadro síntesis comparativo de la capacidad discriminante de los indicadores vocacionales en la muestra de acceso y criterial (continuación)**

Variables	Muestra de desarrollo voc. eficaz					Coincid.
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	
TE .....	+	++	--	-		*
TP .....	--	-	+	--	+	*
BIO .....		+++	+	-		*
TH .....	+		++	+		*
LITE .....						
PS .....						
SP .....	++	+	-			*
EE .....		--	-		-	*
AB .....	+	+			++	
AM .....	++	-	-		-	*
AP .....			+++	-	-	
CONS 1 .....	-				+++	*
CONS 2 .....				+++		*
CONS 3 .....	++	+	-	---	+	*
CONS 4 .....		++	++	+	-	*
CONS 5 .....	---	+			++	*
CONS 6 .....			+++	-		*
ESRA .....	-			+	--	*
ESDE .....						
ESIN .....	--	++	+	-	-	*
FAM .....	-	+++	-			*
SE .....	+	+	--			*
AES .....						
AV 1 .....		--	+	++		
AV 2 .....						
PSE .....						
COPRO .....						
BUS .....						
AUTO .....	-	--			--	*
CER .....	-	++		+	-	*
EFI .....						
ALERTA .....	+	++	-			*

realiza Ardit (1988) en sendas muestras de estudiantes, permite conocer el peso o papel diferenciador y discriminante de las variables seleccionadas en las cinco funciones. En síntesis entran a formar parte de las funciones para la muestra de acceso 28 variables y para los universitarios de probado ajuste vocacional o muestra criterial 23; de ellas,



20 variables son comunes en los dos grupos de funciones, lo que representa un alto nivel de coincidencia.

Las variables o factores *que no* manifiestan capacidad discriminativa en los dos análisis con sujetos en situación vocacional bien diferenciada son:

**Intereses.** Literarios, psicopedagógicos y administrativo-burocráticos en los estudiantes universitarios (*criterial*); el artístico-plástico no intervino en los estudiantes de acceso a la universidad.

**Estilos de decisión.** El estilo dependiente no interviene en ninguno de los grupos de estudiantes universitarios.

**Factores de la decisión vocacional.** Está ausente en los dos análisis la autopercepción II. En la muestra de acceso están ausentes. Auto-percepción vocacional I. En los estudiantes universitarios no actúan como variables discriminantes los factores: académico escolar, psico-emocional, conocimiento profesional y búsqueda de información.

## **Eficacia clasificatoria en grupos vocacionales**

De los dos análisis múltiple discriminantes, obtenemos las correspondientes matrices de confusión o cuadros de clasificación que presentamos y comentamos a continuación en la tabla núm. 21 y cuyos resultados estadísticos figuran en el Anexo.

## **Comentario a los resultados**

Los excelentes resultados de la reclasificación teórica (función discriminante) y real (grupo vocacional al que pertenecen los estudiantes) avalan el papel diferenciador de los factores de decisión considerados en la investigación, en un campo en el que superar porcentajes de correcta asignación por encima del 60 por cien con tantas categorías (Rivas, 1984; Rivas y Ardit, 1986) es considerado como prometedor.

Es interesante analizar que el error de clasificación entre los grupos vocacionales no es simétrico ni azaroso, sino que el error se asigna categorías o grupos vocacionales cercanos entre sí. A grandes rasgos o como telón de fondo, se aprecia la tendencia a agruparse eficazmente en relación a tipos de estudios que comparten prestigio socioacadémico más que similitud de currícula. Los mejores resultados se obtienen

Tabla 22.—Eficacia clasificatoria en la muestra de acceso

<i>I. Muestra de estudiantes acceso a universidad, n = 268</i>							
<i>Grupo vocacional</i>	<i>n</i>	<i>Clasificación estudiantes</i>					
		<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
<b>I. Humanístico</b> .....	49	37	2	4	3	0	3
— % .....		<b>75,5</b>	4,1	8,2	6,1	0	6
<b>II. Psicopedagógico</b> .....	30	0	26	2	0	2	0
— % .....		0	<b>86,7</b>	6,7	0	6,7	0
<b>III. Económico-Social</b> .....	59	4	6	43	3	3	0
— % .....		6,8	10,2	<b>72,9</b>	5,1	5,1	0
<b>IV. Bioterápico</b> .....	33	0	1	2	26	1	3
— % .....		0	3	6,1	<b>78,8</b>	3	9,1
<b>V. Científico-Tecnológico</b> .....	54	0	2	1	7	42	2
— % .....		0	3,7	1,9	1,3	<b>77,8</b>	3,7
<b>VI. Artístico</b> .....	15	0	0	0	0	0	15
— % .....		0	0	0	0	0	<b>100</b>

Porcentaje de sujetos bien clasificados: 78,75

Tabla 23.—Eficacia clasificatoria en la muestra criterial

<i>II. Muestra de estudiantes universitarios, n = 119</i>							
<i>Grupo vocacional</i>	<i>n</i>	<i>Clasificación estudiantes</i>					
		<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
<b>I. Humanístico</b> .....	13	12	1	0	0	0	0
— % .....		<b>92,3</b>	7,7	0	0	0	0
<b>II. Psicopedagógico</b> .....	17	0	16	0	1	0	0
— % .....		0	<b>94,1</b>	0	5,9	0	0
<b>III. Economicosocial</b> .....	26	0	5	21	0	0	0
— % .....		0	19,2	<b>80,8</b>	0	0	0
<b>IV. Bioterápico</b> .....	23	0	0	0	22	1	0
— % .....		0	0	0	<b>95,7</b>	4,3	0
<b>V. Cientificotecnológico</b> .....	28	0	0	0	1	27	0
— % .....		0	0	0	3,6	<b>96,4</b>	0
<b>VI. Artístico</b> .....	12	0	0	0	0	0	12
— % .....		0	0	0	0	0	<b>100</b>

Porcentaje de sujetos bien clasificados: 94,44.

en el grupo de artistas, psicopedagógico, científico-tecnológico y bioterápico; los peores económico-social y humanístico.

La eficacia clasificatoria en este caso aún queda más realizada por el tipo de variables que entran en las funciones discriminantes y por la constancia de las mismas en las dos muestras objeto de estudio. En concreto en el acceso a la universidad los resultados del 78,75 por cien como correcta asignación a lo que los estudiantes están realmente cursando, tiene un interés de primer orden para el asesoramiento, toda vez que esos resultados se superan y llegan al 92,44 por cien con los estudiantes que efectivamente están cursando con eficacia y ajuste vocacional probado las carreras de los grupos vocacionales que actúan como categorías de clasificación.

Las implicaciones para el asesoramiento vocacional son evidentes, ya que conociendo la ponderación y permanencia de los factores que afectan en la decisión vocacional de la elección del grupo vocacional para los estudios universitarios, estamos en condiciones de ofrecer información objetiva al estudiante y plantear programas de intervención vocacional que incidan sobre los factores que afectan a la decisión vocacional eficaz.

### **Grupos vocacionales: caracterización**

Finalizando esta fase de la investigación podemos afirmar la utilidad vocacional de los agrupamientos de las carreras universitarias en grupos vocacionales que hemos utilizado en este trabajo. En principio los grupos vocacionales los establecimos basándonos en los resultados obtenidos con el cuestionario de intereses (CIV) y la prueba de preferencias vocacionales (PV); ultimada la experimentación, en la que hemos añadido otros indicadores vocacionales (caracterización cognitiva, aptitudes, factores, madurez...), hemos podido comprobar la utilidad de dicha clasificación, como lo prueban los resultados de las funciones discriminantes del apartado anterior.

Para su posterior aplicación en programas de intervención vocacional hemos realizado un análisis de contenido de los seis grupos vocacionales y añadiendo la síntesis de los resultados del desarrollo vocacional evidenciado en esta investigación podemos caracterizar vocacionalmente a estos grupos de forma completa y útil para el asesoramiento universitario (para una más profunda información pueden consultarse las tesis doctorales de Rocabert, 1987; Martínez, 1987 y Ardit, 1988).

Nos hemos dotado de un esquema común para todos los grupos

vocacionales, que contiene una **descripción cualitativa** atendiendo a las metas, campos de actividad profesional y estudios universitarios y de los **resultados empíricos** de esta investigación, reflejamos los que atañen al desarrollo vocacional, y de él especificaremos las áreas de intereses vocacionales que corresponden al CIV, el perfil evolutivo de las preferencias vocacionales en los períodos de edad utilizados en el PV, los porcentajes obtenidos en las situaciones alfa, beta y gamma y las áreas vocacionales asociadas o relacionadas en el mismo grupo vocacional. También incluimos los patrones cognitivos vocacionales del grupo, ya que este apartado junto al desarrollo aportan la mayor capacidad diferencial y discriminante según nuestra investigación.

NOTAS que facilitan la interpretación de los epígrafes siguientes:

- a) *Metas.*—Finalidad genérica de las profesiones del grupo.
- b) *Actividad.*—Campos de actuación profesional o tipo de trabajo.
- c) *Estudios universitarios.*—Carreras más representativas.
- d) *Áreas de intereses.*—Áreas del cuestionario de intereses vocacionales.
- e) *Perfil evolutivo.*—Porcentaje de frecuencias en los períodos «hasta los catorce años», «de quince y dieciséis» y «de diecisiete en adelante».
- f) *Total* en el porcentaje de elecciones en los períodos de edad.
- g) *Situación de elección en el PV.*— Alfa, máxima concentración de la elección; beta, concentración media; gamma, dispersión.
- h) *Núm. elecciones y porcentaje.*—Frecuencias registradas en la muestra acceso.
- i) *Grupo vocacional asociado.*—Grupo vocacional más cercano vocacionalmente, según resultados de la muestra criterial.

## Grupo vocacional I: humanístico

<i>Descripción cualitativa Metas</i>	<i>Actividades profesionales</i>	<i>Estudios</i>
- Estudio e interpretación de la cultura y el pensamiento	- Enseñanza	- Filosofía
- Estudio y creación literaria	- Investigación humanística	- Historia, geografía
	- Actividad crítica	- Filología, idiomas
	- «Trabajar con ideas»	- Periodismo, comunicación

### *Indicadores del desarrollo vocacional*

<i>Áreas vocac.</i>	<i>Perfil evolutivo</i>			<i>Situación elección</i>			<i>Elecciones</i>		<i>Grupo asociado</i>	
	<i>14</i>	<i>15-16</i>	<i>17</i>	<i>T</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>n</i>		<i>%</i>
Teórico humaníst. Literaria	33	48	62	43	17	34	39	117	15	Psicopedagóg. Económ.-Social

### *Patrón cognitivo vocacional: constructos*

Estudio y conocimiento del hombre y su cultura.

Comunicación y expresión escrita.

Dinamismo y actividad variada en el desempeño profesional.

Contiene los estudios clásicos de «letras» y su desarrollo vocacional está muy mediatizado por el rendimiento escolar obtenido en secundaria. La cursan en elevada proporción las mujeres. Tiene muy escasos indicadores vocacionales propios, y puede en algunos casos significar prolongación de la escolaridad más que proyección profesional propiamente dicha. Los constructos vocacionales son diferenciales del grupo con elevado peso los dos primeros, excepto el último señalado que se comparte con el grupo artístico y tiene un peso menor y seguramente condicionado por estudios como los de periodismo.

## Grupo vocacional II: psicopedagógico

<i>Descripción cualitativa Metas</i>	<i>Actividades profesionales</i>	<i>Estudios</i>
- Ayuda personal	- Enseñanza	- Psicología
- Ayuda enseñanza/aprendizaje	- Servicios técnicos	- Psicopedagogía
- Mejora enseñanza	- «Trabajar con personas»	- Pedagogía, magisterio

### *Indicadores del desarrollo vocacional*

<i>Áreas vocac.</i>	<i>Perfil evolutivo</i>			<i>Situación elección</i>			<i>Elecciones</i>		<i>Grupo asociado</i>	
	<i>14</i>	<i>15-16</i>	<i>17</i>	<i>T</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>n</i>		<i>%</i>
Psicopedagógico	37	51	70	9	21	34	44	79	10	Humanístico Psicopedagóg.

### *Patrón cognitivo vocacional: constructos*

Ayudar a las personas.

Estudio del comportamiento.

Relaciones interpersonales.

Participa en gran medida de los indicadores del grupo de humanísticas, pero le afecta en mayor proporción la proyección profesional por la inclusión de la carrera de psicología; grupo muy joven y en transición en nuestra ordenación universitaria y todavía deficientemente asentado en nuestro medio sociocultural. La decisión vocacional está mediatizada por la edad de los sujetos, esto es, el interés por el conocimiento del propio comportamiento en la adolescencia puede ser tomado equivocadamente como indicador vocacional, cuando puede que sólo sea una manifestación evolutiva; a ello le añade dificultad el inexacto conocimiento que se tiene de estas profesiones. Los constructos tienen elevado peso y son específicos del grupo, excepto el primero reseñado que se comparte con el bioterápico.

### Grupo vocacional III: económico-social

<i>Descripción cualitativa Metas</i>	<i>Actividades profesionales</i>	<i>Estudios</i>
- Estructurar mundo social económico, jurídico y político	- Empresariales	- Económicas
- Dirección, eficacia, ideas	- Económico, comercial	- Derecho
	- Sociopolítica, jurídica	- C. políticas
	- «Trabajar organizaciones»	- Sociología

#### *Indicadores del desarrollo vocacional*

<i>Áreas vocac.</i>	<i>Perfil evolutivo</i>			<i>Situación elección</i>			<i>Elecciones</i>		<i>Áreas asoc.</i>	
	<i>14</i>	<i>15-16</i>	<i>17</i>	<i>T</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>n</i>		<i>%</i>
Sociopolítica	33	48	62	43	7	33	60	213	27	Bioterápico
Económico-Social										Humanístico
Persuasivo comerc.										Psicopedagóg.
Admin. burocrática										

#### *Patrón cognitivo vocacional: constructos*

Beneficio económico.

Status y reconocimiento social.

Regulación de la vida comunitaria y defensa de valores sociopolíticos.

Valores productivos y de estructuración económica.

Gestión administrativa.

Es el grupo que incluye más variedad de estudios y opciones vocacionales diferentes. Comprende los estudios de leyes, economía, política y sociología. Estudios clásicos de prestigio social, que tienen clara proyección profesional tanto en la Administración Pública como en el sector privado. Su polivalencia profesional hace por el momento de este grupo una opción vocacional inespecífica. Es el patrón cognitivo que tiene mayor número de constructos vocacionales con pesos desiguales entre ellos, pero todos específicos o propios del grupo.

### Grupo vocacional IV: bioterápico

<b>Descripción cualitativa Metas</b>	<b>Actividades profesionales</b>	<b>Estudios</b>
- Cuidado, conservación y mejora de la vida y la salud	- Ayuda relacionadas con la vida individual y colectiva de los seres vivos - Investigación interdisciplinar	- Medicina, ATS - Veterinaria - Biología - Farmacia

#### **Indicadores del desarrollo vocacional**

<b>Áreas vocac.</b>	<b>Perfil evolutivo</b>			<b>Situación elección</b>			<b>Elecciones</b>		<b>Áreas asoc.</b>	
	<b>14</b>	<b>15-16</b>	<b>17</b>	<b>T</b>	<b>Alfa</b>	<b>Beta</b>	<b>Gamma</b>	<b>n</b>		<b>%</b>
Bioterápica	34	47	64	46	15	31	47	99	13	Cient.-Tecnológ. Económ.-Social

#### **Patrón cognitivo vocacional: constructos**

Ayudar a las personas.  
Aspectos relacionados con la salud.  
La naturaleza y la vida.  
Rigor científico e investigación.

Equivaldría a la ciencias de la salud, todavía por precisar en nuestro medio. Los estudios de medicina son el principal arrastre; comprende profesiones y estudios bien conocidos por la mayoría de los adolescentes; elevada consideración social y académica, la percepción vocacional que se tiene es un tanto distorsionada respecto a las expectativas reales de estos estudios. El patrón vocacional está bien caracterizado, pero comparte con el grupo psicopedagógico el primer constructo, y con el científico tecnológico, el último, aunque tiene menor peso.



### Grupo vocacional V: científico-tecnológico

<i>Descripción cualitativa Metas</i>	<i>Actividades profesionales</i>	<i>Estudios</i>
- Estudio fenómenos naturales por métodos experimentales	- Aplicación de la técnica y tecnología	- Ingenierías
- Mejora y transformación del medio o abstracción aplicada	- Investigación especializada	- Física, química
	- «Trabajar con ideas y cosas»	- Exactas
		- Informática

#### *Indicadores del desarrollo vocacional*

<i>Áreas vocac.</i>	<i>Perfil evolutivo</i>			<i>Situación elección</i>			<i>Elecciones</i>		<i>Áreas asoc.</i>	
	<i>14</i>	<i>15-16</i>	<i>17</i>	<i>T</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>n</i>		<i>%</i>
Teór. experiment.	32	52	60	36	38	48	14	155	20	Econom.-Social Bioterápico

#### *Patrón cognitivo vocacional: constructos*

Rigor científico e investigación.  
Aspectos prácticos y técnicos.  
Independencia e iniciativa profesional.  
Contacto con la Naturaleza.

Incluye los estudios de «ciencias» y las carreras técnicas o ingenierías. Similitud de asignaturas y metodologías con orientaciones distintas en el plano profesional, faceta esta última cada vez menos clara. Presencia muy abundante de estudiantes varones, sus estudios tienen tasas de elevada dificultad. Sus salidas profesionales siguen siendo muy estimadas aunque la demanda de estudiantes es todavía muy baja. Los patrones vocacionales están bien establecidos, comparte, aunque con diferente peso, los constructos primero con el grupo bioterápico, y el tercero con el artístico.

## Grupo vocacional VI: artístico

<i>Descripción cualitativa Metas</i>	<i>Actividades profesionales</i>	<i>Estudios</i>
- Creación artística	- Producción artística y creativa	- Bellas Artes
- Expresión artística	- Musical, plástica, figurativa...	- Conservatorio
	- «Expresión/comunicación»	- Diseño: restaur.

### *Indicadores del desarrollo vocacional*

<i>Áreas vocac.</i>	<i>Perfil evolutivo</i>			<i>Situación elección</i>			<i>Elecciones</i>		<i>Áreas asoc.</i>	
	<i>14</i>	<i>15-16</i>	<i>17</i>	<i>T</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>n</i>		<i>%</i>
Artístico musical	57	80	86	52	15	34	51	56	7	Humanístico
Artístico plástica										

### *Patrón cognitivo vocacional: constructos*

Independencia e iniciativa profesional.

Expresión personal artística.

Desarrollo físico personal.

Creación y manejo de conceptos abstractos o plásticos.

Dinamismo y actividad variada en el desempeño.

Es un grupo en cierta manera residual, ya que participa de otros grupos en numerosos indicadores. Su recentud como estudios universitarios es patente en el desarrollo vocacional, muy diferenciado del resto. Los patrones cognitivos caracterizan bien la actividad y actitud artística; comparte constructos vocacionales con los grupos humanístico y científico tecnológico.

## **Conclusiones de la investigación**

Aunque de cada fase de la investigación hemos ido obteniendo una serie de resultados, queremos evitar elevar a categoría de conclusiones los resultados meramente puntuales o estadísticos. Ello conlleva la necesaria *selección de los aspectos más relevantes que atañen a la conducta vocacional universitaria*, tal como aquí la hemos tratado, capaces de *orientar la formulación metodológica y tecnológica*, si es posible, del **asesoramiento vocacional para los estudios universitarios**. En función de esta idea, de nuestro trabajo se pueden obtener las siguientes conclusiones:

### **A) Conducta vocacional universitaria**

**A.a)** Las personas que formulan su proyecto vocacional contando con los estudios universitarios como medio de realización profesional y personal, participan en gran medida de las mismas dimensiones vocacionales y comportamentales relativas al desarrollo vocacional, estructuración cognitiva y condicionamientos socioambientales.

**A.b)** El estudiante formula su problemática vocacional de forma personal, pero afectado por la captación que tiene del mundo universitario y de la autoevaluación que hace de sus propios recursos respecto a los marcos de referencia universitarios.

**A.c)** En la historia vocacional cuenta de manera especial las experiencias escolares y la evolución de sus intereses y preferencias vocacionales, y en estas últimas es especialmente importante las que se mantienen o permanecen durante la adolescencia.

**A.d)** Los mejores indicadores del desarrollo vocacional son los intereses y preferencias vocacionales dado que determinan la orientación de lo que ese estudiante pretende, desea o espera conseguir en el mundo laboral del adulto.

**A.e)** Las áreas de intereses y preferencias se configuran de manera estable y con capacidad diferencial, en los **grupos vocacionales**:

**I) Humanístico.**

**II) Psicopedagógico.**

**III) Económico-social.**

**IV) Bioterápico.**

**V) Científico-tecnológico.**

**VI) Artístico.**

**A.f)** Ante las opciones universitarias, los estudiantes estructuran

cognitivamente su autopercepción de forma coherente y diferencial según los patrones de los grupos vocacionales.

**A.g)** Esta estructuración es la principal responsable de la conducta vocacional y la que contiene mayor capacidad diferencial, desvelándose la existencia de patrones cognitivos (en términos de constructos vocacionales) para cada uno de los grupos vocacionales.

**A.h)** Las aptitudes a las que los estudiantes les asignan mayor importancia de lo que en la realidad tienen, sólo permiten asignaciones diferenciales de manera muy limitada entre tipos de estudios de contenido curricular muy distinto: letras, ciencias y mixtas.

**A.i)** Las aptitudes, por ellas mismas, no explican el desarrollo vocacional de los estudiantes. La aptitud general es similar en todos los grupos, y en cuanto a las aptitudes diferenciales, no se producen especificaciones respecto a estudios concretos.

**A.j)** Los estudios universitarios inciden y desarrollan las capacidades de razonamiento deductivo e inductivo y la abstracción en general.

**A.k)** La madurez vocacional se manifiesta a través de conductas específicas que el estudiante manifiesta en relación a la puesta en práctica de su proyecto vocacional. La madurez vocacional se acentúa en la elección de carrera.

**A.l)** Dentro de la madurez vocacional, la autoelevación que hace el estudiante de su eficiencia en el estudio se consolida como una dimensión estable de este constructo.

**A.ii)** La madurez vocacional diferencia entre grupos vocacionales muy extremos: científico-tecnológico y artístico.

**A.m)** Existen distintos estilos de toma de decisiones, que actúan de forma idiosincrásica y con muy escaso poder diferencial entre los grupos vocacionales.

**A.n)** La captación personal que hace el estudiante de los condicionantes socioculturales respecto a la elección de estudios universitarios, incide más en los propios planteamientos que los que están influidos por otras personas o factores externos. Los factores afectan diferencialmente según el género (gender) de los estudiantes.

**A.ñ)** En la indecisión vocacional participan e interactúan aspectos personales del estudiante y de la situación problemática de decisión. La indecisión muestra capacidad diferencial entre los grupos vocacionales.

**A.o)** Las funciones discriminantes obtenidas en las dos muestras (acceso y criterial) desvelan la permanencia predictiva y diferencial de

los indicadores vocacionales que actúan de forma similar en las dos situaciones vocacionales estudiadas.

**A.p)** Los resultados de buena clasificación en la muestra de acceso, el 78,75 por cien y en la muestra de estudiantes universitarios, criterial, con un 94,44 por cien, son una muestra difícilmente superable de la capacidad discriminativa de los indicadores utilizados en el estudio de la elección de estudios universitarios.

#### *B) Instrumentos de medida*

**B.a)** Los indicadores relevantes del ambiente personal, componen el cuestionario *biodatos* y el *cuestionario de problemática vocacional*.

**B.b)** En el desarrollo vocacional se ha conjuntado la exploración de los intereses inventariados a través del *cuestionario de intereses vocacionales (CIV)* con los intereses expresados por medio de la prueba *Preferencias vocacionales (PV)*. Metodológicamente se ha comprobado la validez convergente de dicha aproximación conjunta en el desarrollo vocacional.

**B.c)** La evaluación subjetiva utilizada para el análisis de la estructuración cognitiva, la técnica de *rejilla vocacional (RV)* representa una novedad metodológica de alto valor en el estudio de la conducta vocacional universitaria.

**B.d)** Las aptitudes básicas exploradas a través de la *minibatería (MB)* informan del potencial en *razonamiento deductivo, Razonamiento inductivo, capacidad espacial, capacidad verbal, capacidad numérico-matemática y aptitud general*.

**B.e)** Los estilos de toma de decisiones medidos por el *cuestionario de estilos de decisión (EDV)* evalúan los estilos racional, dependiente e intuitivo.

**B.f)** Los condicionantes vocacionales evaluados a través del cuestionario *factores de decisión vocacional (FDV)*, miden los factores: familiar, económico-social, académico-escolar, autopercepción vocacional general y específica, y psicoemocional.

**B.g)** El cuestionario de *madurez para la decisión vocacional (MDV)*, evalúa las dimensiones: *conocimiento profesional, búsqueda de información, certeza en la elección, autoconfianza en la decisión, y eficacia en el estudio*.

**B.h)** El factor *alerta*, obtenido en esta investigación, es la combinación lineal de factores de madurez, condicionantes y estilos de decisión vocacional, puede tenerse en cuenta para analizar indecisión vocacional del estudiante.

## **9. TECNOLOGIA DEL ASESORAMIENTO VOCACIONAL UNIVERSITARIO**

### **Introducción**

Los resultados de la investigación sobre la conducta vocacional de los estudios universitarios realizada en nuestro propio medio sociocultural, nos han provisto tanto de una instrumentación y técnicas de medida de los precisos indicadores vocacionales como de una base de datos para ser utilizados en el asesoramiento universitario. Cómo utilizar coherentemente ese bagaje metodológico y de información científica para el asesoramiento vocacional de los estudiantes que proyectan su futuro a través de la institución universitaria es lo que pretende esta fase investigadora.

Partiendo de la fundamentación teórica del enfoque conductual cognitivo del asesoramiento vocacional (Rivas, 1988; capítulo 7) procedimos a la estructuración de una tecnología de la que fragmentariamente ya disponemos de excelentes resultados en el análisis y diagnóstico de la conducta vocacional universitaria. Se trata de articular los indicadores vocacionales y sus instrumentos de medida en una especie de sistema que permita y favorezca la toma de decisiones del estudiante ante las opciones universitarias. Tal sistema debe ser de uso individual, con informaciones significativas que ayuden a una elección de estudios universitarios personal y responsable. El SISTEMA DE AUTOAYUDA VOCACIONAL (SAV) para los estudios universitarios pretende cubrir ese ambicioso objetivo.

Hasta su versión definitiva el SAV ha sufrido una larga e intensa experimentación, primero con los instrumentos y después con el sistema y su forma de utilización en sí. Refiriéndonos a este último aspecto, durante el curso 1987-88 se efectuó la aplicación piloto y controlada en situaciones naturales con cientos de estudiantes de segundo, terce-

ro de BUP y COU en centros escolares de muy diversa índole (públicos, privados, urbanos, etc.) de esos resultados y de las aportaciones que hicieron los psicólogos del programa de tercer ciclo de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, originó hasta tres veces la modificación del diseño inicial para llegar a la versión definitiva de que hoy disponemos.

### **Sistema de autoayuda vocacional: SAV**

El SAV pretende ser una ayuda técnica eficaz de asesoramiento para el estudiante de enseñanza secundaria, que tiene necesidad de resolver con realismo y eficacia la elección de asignaturas optativas en el BUP, el COU y, finalmente, tomar decisiones sobre la opción universitaria más acorde a sus características personales y planes vocacionales.

El SAV es un planteamiento novedoso en el campo del asesoramiento vocacional; parte de la necesidad del estudiante de secundaria de analizar objetivamente sus planteamientos vocacionales y contrastarlos con informaciones objetivas del mundo vocacional. Ese proceso le ayudará a afrontar con confianza el ir resolviendo su socialización personal, primero desde la preparación educativa y posteriormente, en el mundo laboral adulto.

**Son notas del SAV** partir de la:

- a) *necesidad del estudiante de recibir ayuda técnica* para resolver una situación de duda o confusión ante la decisión vocacional;
- b) *libertad del estudiante* para recibir o no este apoyo;
- c) *confianza personal en la autoayuda*;
- d) *autoaplicación, autocorrección e interpretación* de la información;
- e) *comparación entre los resultados individuales y los de los grupos universitarios* que se toman como referencia válida, y
- f) *responsabilidad personal en la toma de decisiones*.

El SAV se basa en un doble principio. Por un lado considera que el estudiante es capaz por sus propios medios de analizar la información de su conducta vocacional, por ello se confía que, con la ayuda técnica oportuna, actúe con sentido y responsabilidad ante su problema vocacional. Por otro, la información individual se va a comparar objetiva-

mente con los resultados que la investigación establece (*base de datos*) para los seis grupos vocacionales de referencia: humanístico, psicopedagógico, económico-social, bioterápico, científico-tecnológico y artístico. Estos grupos comprenden la mayoría de carreras o estudios universitarios actualmente vigentes.

El SAV explora la conducta vocacional individual a través de cuatro fases que la analizan y contrastan con la base de datos respecto a los grupos vocacionales, y se estructura secuencialmente de la siguiente manera:

**Fase I) Situación vocacional personal.**

**Fase II) Desarrollo vocacional.**

**Fase III) Conducta vocacional.**

**Fase IV) Aptitudes básicas para los estudios universitarios.**

El SAV como sistema de *autoinstrucción, autocorrección y autoayuda cuenta con la voluntariedad del sujeto, que es consciente de que está en una situación problemática de elección vocacional*. Todo el material está diseñado para que el estudiante pueda dar significado personal a las tareas que le pide el SAV, por ello, antes de empezar se le plantea lo que puede esperar de esta metodología de trabajo, y en cada fase y para cada prueba, tiene información psicológica que le ayuda a entender su propia conducta vocacional, de la utilidad y sentido de los resultados en los indicadores que irá obteniendo de su trabajo. Como tarea personal, el SAV **instruye al estudiante sobre su conducta vocacional; le guía en la autoaplicación y autocorrección de las pruebas, y por último, le orienta en la interpretación de resultados y toma de decisiones vocacionales.**

El SAV es por el momento *un sistema cerrado* de autoayuda. Esto es, consta de un **manual** que guía al estudiante en todo momento; un **block de pruebas** que contiene los protocolos de aplicación; las **hojas de respuesta** correspondientes y el **cuadernilo de autoayuda vocacional** en las que el estudiante refleja todo el proceso y concreta si ha lugar, su decisión vocacional.

En *síntesis*: el SAV cambia la situación excesivamente escolar del tradicional pase de pruebas (psicólogo-grupo de estudiantes), por una relación más madura; el estudiante es quien tiene el problema, se le estimula a que lo resuelva y en todo momento, el SAV prevee la intervención del psicólogo o asesor vocacional avisando al estudiante de la necesidad o conveniencia de acudir a su ayuda especializada. Este



cambio lo consideramos de gran importancia ya que responsabiliza coherentemente al estudiante en la toma de decisiones y a la par, se libera al psicólogo o asesor vocacional de las tradicionales acciones difusas y generales de dudosa eficacia y queda disponible para otras acciones y así poder dar la atención adecuada a los casos que en concreto, precisan de su ayuda profesional.

A diferencia de otros sistemas, el estudiante recibe información vocacional respecto a su caso mientras está trabajando en el SAV; así desde la fase II, el sistema le va orientando al grupo vocacional «G» que, en principio, se propone como posiblemente adecuado a sus características personales y en función de los resultados obtenidos hasta ese momento.

### **Descripción del SAV**

El SAV está estructurado en cuatro fases que dan información y analizan la conducta vocacional de la siguiente manera:

**Fase I) Situación vocacional personal.** En ella se recaba información referida a la identificación del sujeto: edad; sexo, curso, etc.; datos biográficos formado por cuestiones que atañen al ambiente sociofamiliar y escolar del estudiante, así como otros datos concernientes a la problemática vocacional del sujeto.

**Fase II) Desarrollo vocacional.** Es la parte más compleja del SAV. A través de los siguientes instrumentos interrelacionados: el **cuestionario de intereses vocacionales (CIV)** y en el de **preferencias vocacionales (PV)** se exploran las áreas de intereses. Estos dos instrumentos son de autocorrección inmediata y permiten conocer hacia qué grupo vocacional se orienta el estudiante en principio. Esta información es fundamental para posteriormente interpretar toda la información individual del SAV. Completa este apartado, la **rejilla vocacional (RV)**, que solicita información sobre los motivos o patrones cognitivos que el sujeto asigna a los intereses dominantes, esto es, los más importantes del sujeto.

**Fase III) Conducta vocacional.** Una batería formada por tres pruebas: **estilos de decisión (EDV)**, **factores de decisión vocacional (FDV)** y **madurez para la decisión vocacional (MDV)**, analiza los distintos factores que afectan a la toma de decisiones vocacionales, evaluando las cosas que uno ha hecho, el ambiente para la elección vocacional, etc. Existe una puntuación compuesta: «**Alerta**», combinación lineal de otros indicadores vocacionales, que avisa al sujeto, caso

de alcanzar determinado nivel, de la dificultad para proseguir en la línea iniciada y solicitar ayuda del psicólogo o asesor vocacional.

#### **Fase IV) Aptitudes básicas para los estudios universitarios.**

Consta de una *minibatería aptitudinal* formada por 10 cortas subpruebas en las que es preciso controlar escrupulosamente el tiempo asignado para cada una de ellas, evaluarán las capacidades básicas para cursar estudios superiores en el grupo vocacional en el que el estudiante se encuadra. La información aptitudinal se refiere a los siguientes aspectos de funcionamiento intelectual:

- a) Aptitud o capacidad general para los estudios universitarios.
- b) Razonamiento deductivo.
- c) Razonamiento inductivo.
- d) Factores cognocitivos.
- e) Aptitudes espaciales.
- f) Capacidad numérica, y
- g) Aptitud verbal.

#### **Material e indicadores vocacionales**

El SAV consta de los siguientes materiales publicados de los que en el Anexo núm. 1 incluimos una muestra.

— **MANUAL TECNICO** para el uso del asesor vocacional.

— **MANUAL DEL SAV** para uso del estudiante, escrito como libro que guía todo el proceso de asesoramiento. Está editado en un block que contiene: las instrucciones generales del sistema, la información psicológica de la conducta vocacional, las instrucciones de aplicación, las de corrección y la obtención de resultados individuales pertinentes para la interpretación.

— **BLOCK DE APLICACION** para la autoaplicación de las pruebas por parte del mismo estudiante y contienen las diferentes pruebas: PRUEBA núm. 0.—**Problemática vocacional**, situación personal, no susceptible de corrección.

PRUEBA núm. 1.—**Biodatos**. Indicadores de la historia personal.

PRUEBA núm. 2.—**Cuestionario intereses vocacionales (CIV)**, evalúa 16 áreas vocacionales, de las que se toman las cuatro con mayor puntuación: intereses dominantes.

PRUEBA núm. 3.—**Preferencias vocacionales (PV)**, se parte de los intereses dominantes desvelados en la prueba anterior, se completan con dos áreas más libremente seleccionadas. La preferencia se concreta o elige de entre un catálogo que incluye más de 300 profe-

siones y se especifican para las seis preferencias, los períodos evolutivos.

PRUEBA núm. 4.—**Rejilla vocacional (PV)**, se asocian 25 constructos vocacionales a las seis preferencias señaladas en la prueba anterior.

PRUEBA num. 5.—**Estilos de decisión vocacional (EDV)**, cuestionario que evalúa los estilos: racional, intuitivo y dependiente.

PRUEBA núm. 6.—**Factores decisión vocacional (FDV)**, cuestionario que evalúa la incidencia de los siguientes factores: familiar, socio-económico, académico-escolar, autopercepción vocacional I, autopercepción vocacional II y psicoemocional.

PRUEBA núm. 7.—**Madurez decisión vocacional (MDV)**, con los siguientes factores: conocimiento profesional, búsqueda de información, autoconfianza, certeza y eficacia en el estudio.

PRUEBA núm. 8.—**Minibatería aptitudinal (MB)** compuesta por 10 subpruebas y cada una de ellas consta de 10 ítems, con instrucciones integradas en el tiempo de cada subprueba. Los resultados de las 10 se agrupan entre sí e informan de los siguientes aspectos: a) aptitud general; b) razonamiento deductivo; c) razonamiento inductivo; d) aptitudes cognoscitivas; e) capacidad espacial; f) capacidad numérica y g) capacidad verbal.

— **HOJAS DE RESPUESTA** correspondientes a las distintas pruebas, con un formato que permite la autocorrección y la obtención directa de resultados por parte del propio estudiante.

— **CUADERNILLO DE AUTOAYUDA VOCACIONAL** (uno para cada grupo vocacional) donde se recogen las puntuaciones que has ido obteniendo en las hojas de respuesta todas las pruebas; se presenta la información completa del grupo vocacional «G» al que SAV en principio dirige el estudiante y él mismo analiza o compara sendas informaciones para tomar la decisión vocacional que más le conviene. Existen seis diferentes cuadernillos de autoayuda vocacional editados en distintos colores, uno para cada grupo vocacional.

A partir de la fase II, el estudiante puede saber en qué CUADERNILLO DE AUTOAYUDA VOCACIONAL ha de seguir su trabajo en el SAV. Todas las pruebas son de autocorrección, según distintos procedimientos y claves de corrección. El estudiante transforma los resultados de cada prueba en una escala de puntuaciones estandarizadas (de 1 a 10), lo que facilita la comparación y contrastación con los perfiles normativos.

## **El asesoramiento vocacional desde el SAV**

Desde el punto de vista escolar, el SAV viene a prestar un apoyo fundamental colaborando en las funciones de tutoría del servicio de psicología o de asesoramiento y orientación del centro, facilitando a los estudiantes que lo necesiten su participación en el SAV. Una forma adecuada y experimentada de plantear el SAV puede ser la siguiente:

a) El centro se dota de los necesarios equipos y materiales del SAV, que pasan a ser material de trabajo de la tutoría o servicios de asesoramiento para uso voluntario de los estudiantes.

b) El centro informa a los estudiantes de secundaria sobre la existencia del SAV, difundiendo las características del mismo.

c) El psicólogo, asesor vocacional, psicopedagogo o tutor, organiza la disponibilidad de los materiales del SAV para uso de los estudiantes establece la forma de prestar su ayuda cualificada que así lo requieran.

d) El equipo de investigación facilita para la puesta en marcha del SAV, en principio a través del Manual Técnico del SAV (para uso del psicólogo o asesor vocacional) y seminarios específicos.

El SAV como tecnología del asesoramiento vocacional individual, en absoluto suplanta al especialista en psicología vocacional. Por el contrario, le libera de la forma tradicional de ofrecer colectiva e indiscriminadamente sus servicios (los típicos pases e informes colectivos) con la servidumbre de las muchas horas de trabajo mecánico de dudosa eficacia, y le va a permitir estar disponible para los casos en los que el SAV le indique al estudiante la necesidad o conveniencia de acudir a este profesional. Todo ello le va a permitir poder organizar actuaciones e intervenciones individuales o grupales sobre aspectos concretos y, por tanto, de más previsible eficacia.

### ***El estudiante en el SAV***

El estudiante de secundaria o COU que ha sido informado en su centro de las características del SAV y desea participar en el programa, procede de la siguiente manera:

a) Solicita del tutor, o psicólogo del centro, el material completo del SAV.

b) Provisto de todo el material, bien en el centro, bien en su casa, procede a trabajar con el SAV. Es importante remarcar que prueba a

prueba y en cada fase, el SAV intenta que el sujeto conozca el sentido psicológico y las características de asesoramiento y autoayuda que paulatinamente va recibiendo sobre su propia conducta vocacional.

c) A medida que va trabajando va conociendo los resultados que obtiene y la implicación que tiene en su planteamiento vocacional. Así el SAV le guía en este proceso de autoconocimiento y también de los referentes a los que se dirige: los grupos vocacionales.

d) Finaliza su trabajo haciendo comparaciones entre sus perfiles individuales y los de referencia; anota sus observaciones, interpreta las concordancias y diferencias que va obteniendo y finalmente, escribe o plantea las opciones vocacionales que considera más acordes.

e) Por último, el SAV le provee de información y le remite a otras fuentes para profundizar en el conocimiento de los estudios elegidos.

f) Acabado el proceso de autoayuda, puede decidir libremente contactar con el psicólogo o asesor del centro para comentar los aspectos problemáticos, oscuros o de los que desea más información.

g) El SAV, antes de tomar la decisión vocacional hacia los estudios universitarios, avisa al estudiante a través de la puntuación «Alerta» de la viabilidad del proyecto planteado, y según la puntuación en este indicador le puede instar a que consulte con el asesor antes de seguir o llegar a la toma de decisión o elección de estudios sin más apoyos.

El diagrama siguiente muestra de manera sintética la forma de actuar el estudiante en el SAV.

### ***Contraste entre el perfil individual y el normativo del grupo***

Según el enfoque de asesoramiento que sigue el SAV el manejo de la información vocacional tratada objetivamente, es una de las notas que lo definen. Y dado que el enfoque conductual-cognitivo pone el énfasis en la toma de decisiones responsables y con sentido para el sujeto, un medio de fortalecer ambos aspectos es la evaluación que se desprende de la comparación o contraste entre dos tipos de informaciones:

— La que se obtiene de las puntuaciones individuales registradas como trabajo individual del estudiante en el SAV, que lo encuadra inicialmente en un grupo vocacional «G».

— La que procede de la investigación con estudiantes universitarios que pertenecen de hecho del mismo grupo vocacional «G», en

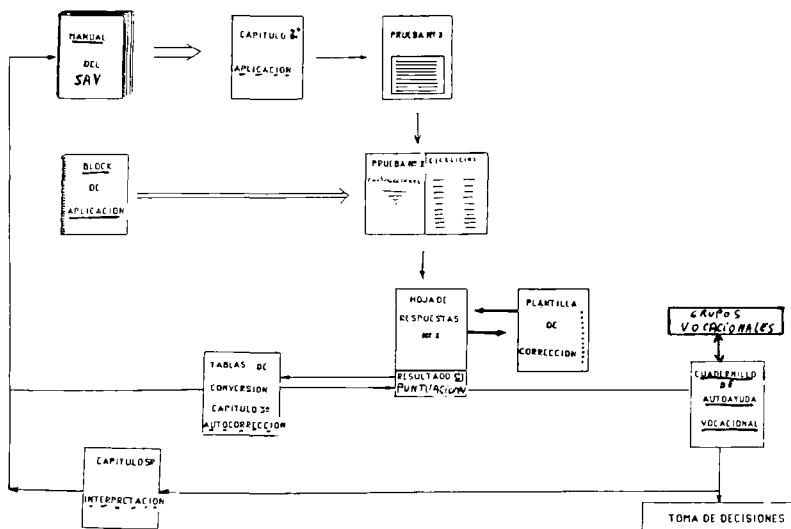


DIAGRAMA.—Esquema de trabajo en el SAV.

definitiva, forma la base datos y cuyos patrones vocacionales se toman como criterio.

El SAV ofrece sendas informaciones y el estudiante podrá analizar su conducta vocacional a la vista de esta comparación, sobre unos indicadores que la investigación ha depurado y probado su valor e incidencia en estos estudiantes universitarios encuadrados en alguno de los seis grupos vocacionales. En resumen, *lo que se trata es de conocer la congruencia del conjunto de indicadores de la conducta vocacional en relación a los patrones vocacionales de cada grupo vocacional.* El **cuadernillo de autoayuda vocacional** cumple esta misión con precisión.

El tiempo que emplea en el SAV cada estudiante es variable, pues todas las pruebas (salvo las de aptitudes) son de tiempo libre. Nuestra experiencia nos dice que el trabajo real puede oscilar entre cuatro y seis horas, distribuido en varias sesiones.

### ***Toma de decisiones y elección vocacional***

Los resultados de cada una de las pruebas que constituyen el SAV se transforman a una escala normalizada de 10 puntuaciones. El tra-

bajar en todas las pruebas con una escala normalizada de 0 a 10 (puntuaciones) facilita la tarea de homogeneizar los perfiles de todas las pruebas entre sí y el tratar la amplitud de las desviaciones en cada factor. Por otra parte, la puntuación expresa el porcentaje de dominio sobre el total posible de la prueba. Según que indicadores, las transformaciones son diferenciales según los grupos vocacionales de referencia.

Los perfiles individuales dibujados en color rojo se realizan sobre los perfiles grupales en cada CUADERNILLO DE AUTOAYUDA VOCACIONAL, que contiene, impreso en color negro, la información del grupo «G». Existen seis cuadernillos de autoayuda diferenciados, uno por cada grupo vocacional, impresos en colores diferentes, y contienen la información normalizada resultante de la investigación; el cuadernillo está concebido a modo de carpetas para cada una de las fases de la exploración vocacional realizada, y sobre ellas el estudiante vacía los resultados obtenidos en los diferentes indicadores vocacionales. Su trabajo va a consistir en comparar sendas informaciones: *la propia y la del grupo vocacional con el que se contrasta*.

El perfil del grupo está constituido con los valores promedio de los estudiantes del grupo «G» que sirve de criterio de ajuste vocacional satisfactorio, conjuntando también la información de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad que obviamente son los resultados de esta investigación. Sobre ese perfil, en aquellas pruebas, factores o indicadores que la investigación ha probado su papel diferenciador y predictivo se añade otra información, la que representan las marcas: □ y \* cuyos valores (en forma de puntuaciones) expresan una desviación por debajo (□) o por encima de la media. La interpretación es la siguiente:

□ Si la puntuación individual está por debajo de esta señal, la discrepancia *expresará dificultad o desajuste*, si la prueba o el indicador expresa un aspecto de la conducta vocacional deseable.

\* Si la puntuación individual supera esta marca, indicaría *un aspecto positivo o muy adecuado* de la conducta vocacional.

Si la puntuación está entre la media (perfil) y cualquiera de las dos marcas, la conducta *se adapta a la mayoría* de la que exhiben los sujetos del grupo.

Únicamente en el caso de la puntuación compuesta ALERTA, aquí existe una doble señal \*\* para señalar una puntuación que se separa

más del 95 por cien del promedio, y avisa de la extrema dificultad de seguir por esa vía inicialmente elegida.

La toma de decisión final se hace en función de los resultados de ajuste obtenidos en cada fase tendrá que hacerse según los resultados del contraste de cada prueba y atendiendo a la relevancia de cada factor y prueba consideradas.

El estudiante que opta por un grupo vocacional ha resuelto en primera instancia el problema global de decisión. Esa información y la consecuente implicación en un tipo de estudios universitarios, le abre la vía para la elección congruente de materias optativas en tercero o COU en relación al grupo vocacional y ante la universidad, le provee de un esquema de referencia para solicitar cuanta información le haga falta respecto a los estudios concretos que desea o piensa que están en el mismo ámbito académico y profesional. Cada cuadernillo de autoayuda vocacional, contiene una información vocacional sumaria sobre el grupo vocacional en cuestión, contempla los estudios, las características de las asignaturas, las actividades profesionales y las características vocacionales genéricas.

Todo el proceso que lleva a la toma de decisiones está apoyado en informaciones y materiales de trabajo están presentados de manera que faciliten la autoinstrucción en estas tareas vocacionales. Por ello cada paso está explicado, cada posible resultado de ajuste o desajuste entre lo individual y lo del propio grupo está interpretado, pues es crucial el poner al estudiante en condiciones de hacer elecciones significativas y con sentido personal. El cuadernillo de autoayuda y las orientaciones del manual del SAV, deben cumplir ese requisito. Como proceso último, es decir, la decisión y elección, va del grupo vocacional a la carrera concreta.

### ***Ejemplo de un caso real en el SAV***

Como una muestra de lo que venimos exponiendo, incluimos un caso real de una estudiante que participó en el SAV y cuyo trabajo queda reflejado en el **cuadernillo de autoayuda vocacional**, que en este caso concreto resulta ser el grupo vocacional III: ***Económico social***, ya que los resultados de esta joven en la fase II (desarrollo vocacional) así se lo indicaba.

***Notas aclaratorias.***—Dado que el lector no dispone de los materiales completos (que sí ha utilizado nuestra estudiante para su trabajo



en el SAV), es oportuno que añadamos algunos aspectos para la completa comprensión del ejemplo. Para ello seguiremos las «carpetas» o fases que forman el cuadernillo de autoayuda.

### Fase I)

#### Prueba núm. 1: BIODATOS

El estudiante redondea las respuestas de su Prueba núm. 1, que coinciden con las de su grupo y figuran en el cuadernillo. Así:

### Fase I

#### Prueba 1: Biodatos

<i>Item pregunta</i>	<i>Opción de respuesta correcta y contenido</i>
1. ¿Qué asignatura preferías en EGB?	b) Literatura, historia, idiomas.
2. ¿Qué asignaturas preferías en medias?	b) Literatura, historia, idiomas.
4. ¿Qué actividades te gusta practicar?	e) Leer, escribir.
5. ¿Qué resultados escolares tenías?	b) Por encima del promedio de la clase.

Los *items* 3 y 6 no discriminan o no se aplican en ninguna opción en este grupo vocacional.

### Fase II

#### Prueba 2: Areas de preferencias vocacionales (PV)

##### *Areas específicas del grupo economicosocial y contenido*

E-E*	Económico empresarial
A-B*	Económico empresarial
P-P*	Psicopedagógica
S-P	Sociopolítica
P-C	Persuasivo comercial
T-H	Teórico humanística

Las áreas que llevan asterisco son las propias del grupo III.

#### Prueba 4: Rejilla vocacional (RV)

Los constructos que tienen valor en este grupo III, con ponderación 2 o 1 son:

<i>Constructos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Peso</i>
C	Beneficio económico	2
G	Status y reconocimiento social	2
H	Valores productivos y economía	1
R	Regulación de la vida comunitaria y defensa de valores sociales	2
X	Gestión administrativa	1

### **Fase III**

#### **Prueba 5: Estilos de decisión vocacional (EDV)**

R: racional. D: dependiente. I: independiente.

#### **Prueba 6: Factores de decisión vocacional (FDV)**

F: familiar. SE: socioeconómico. AE: académico escolar. PVI: planteamiento vocacional general. PVII: planteamiento vocacional específico. PE: psicoemocionalidad.

**Puntuación de ALERTA:** Si la puntuación de la estudiante hubiese llegado a la primera señal debería tomarse como sería dificultad para seguir la decisión en ese grupo, y si llegase a la segunda señal no debería continuar en esa línea sin consultar antes con el asesor la situación.

### **La toma de decisiones y elección vocacional universitaria**

El estudiante una vez que interpreta los resultados de la comparación entre los perfiles e indicadores vocacionales, puede estar en condiciones de decidirse por ese grupo. Si necesitase más información o ayuda para concretar la elección, el **manual** aún dispone de dos técnicas (a las que puede recurrir opcionalmente en el anexo del manual) de ayuda para analizar ya en concreto la elección sobre carreras específicas dentro de ese mismo grupo vocacional.

### **Notas finales**

Ponemos de relieve que el SAV, como sistema de intervención, cambia notablemente la forma habitual de plantear la relación de ayuda, por desgracia demasiado extendida en la escuela, más por inercia que por eficacia probada. En efecto, por múltiples razones que no vienen al caso, lo cierto es que la escuela es poco o nada sensible a las tareas de asesoramiento vocacional; sólo se acude a ellas puntualmente cuando los estudiantes tienen que pasar de un nivel de enseñanza a otro (por ejemplo, de primaria a secundaria, y sobre todo de este nivel al de la enseñanza universitaria). En estas ocasiones, la escuela parece cubrir sus responsabilidades con todos sus usuarios, planteando actividades o exploraciones colectivas que pretenden resolver o dar información sobre la cuestión vocacional individual. Ante esa «demanda» salvando todas las intencionalidades repetables, se responde de la siguiente manera: en la primavera, el salón de clase se dedica durante varias sesiones al pase de pruebas psicológicas para todos los estu-

# CUADERNILLO DE AUTOAYUDA VOCACIONAL



## GRUPO III : ECONOMICO-SOCIAL (I-S)

AREAS VOCACIONALES QUE ENLOBA :

- 7) SOCIO-POLITICA (S-P), 8) ECONOMICO-EMPRESARIAL (E-E),  
9) PERSUASIVO-COMERCIAL (P-C) Y 10) ADMINISTRATIVO-BUROCRATICA (A-B)

FECHA: 5/11/1988

### FASE I:

#### SITUACION VOCACIONAL PERSONAL

DATOS PERSONALES

APELLIDOS: MORENO GARCIA

NOMBRE: PILAR EDAD: 18 SEXO: V  M

DIRECCION: AVD. DEL PUERTO N: 118

LOCALIDAD: VALENCIA TELEFONO: 3843196

CENTRO DE ESTUDIOS: I.N.B AZORIN LOCALIDAD: VALENCIA

ESTUDIO: BUP (Curso) FP (Curso) COU

ESTUDIOS PADRE: ESTUDIOS MADRE:

<table style="width: 100%; border: none;"> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> </table>			X								<table style="width: 100%; border: none;"> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td><td style="width: 10px; height: 10px; border: 1px solid black;"></td></tr> </table>							X			
X																					
X																					

1 Ningunos  
2 Enseñanza Primaria  
3 Enseñanza Media  
4 Universitarios Medios  
5 Universitarios Superiores

PROFESION:  
PADRE: PEQUEÑA EMP NARROQUINERIA MADRE: MAESTRA

#### PRUEBA Nº 1: BIODATOS

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	RESULTADO
OPCION	b	b		b	b		
ACIERTOS	1	1		1	1		

RESULTADO MAXIMO DEL GRUPO (4)

\*Observaciones: COINCIDENCIA TOTAL AL 100%

## FASE II: DESARROLLO VOCACIONAL

### PRUEBA Nº 2: CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES (CIV)

ORDEN	1º	2º	3º	4º
INTERESES DOMINANTES (AREAS VOCACIONALES)	E-E	A-B	S-P	T-H
PUNTUACIONES	10	8	6	6

### PRUEBA Nº 3: PREFERENCIAS VOCACIONALES (PV)

ORDEN	1º	2º	3º	4º	5º	6º
PREFEREN. DOMINANTES (AREAS VOCACIONALES)	E-E	S-P	A-B	P-P	T-H	L
PUNTUACIONES	10	8	6	4	2	1

#### \* COMPARACION CIV Y PV

ORDEN	1º	2º	3º	4º
AREAS CIV	E-E	A-B	S-P	T-H
AREAS PV	E-E	S-P	A-B	P-P

\* Observaciones: COINCIDEN AREAS DOMINANTES EN LAS DOS PRUEBAS. VARIACION EN EL ORDEN TOLERABLE.

#### \* COMPARACION PV INDIVIDUAL Y GRUPO

AREAS DEL PV							RESULTADO
*	*	*	*	*	*	*	
EE	AB	PP	SP	PC	TH		5
x	x	x		x	x		

\* Observaciones: LAS PREFERENCIAS CLAVE COINCIDEN TODAS EL ANTE... DE... SOBRE... (8, 2, 2)

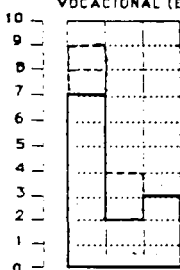
### PRUEBA Nº 4: REJILLA VOCACIONAL (RV)

		PROFESIONES									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	ACIERTO			
CONSTRUCTOS	C	2	x	2	x	2	x	2	x	12	
	G	2	x	2	x	2	x	2		6	
	H	1		1		1		1		0	
	R	2		2		2		2		0	
	X	1		1		1	x	1		1	
		RESULTADO							19	PUNTUACION	8

\* Observaciones: SE SUPERAN CON MUCHO LOS PATRONES DEL GRUPO. EXCELENTE ANTE Y JUSTIFICACION VOCACIONAL.

FASE III:  
CONDUCTA VOCACIONAL

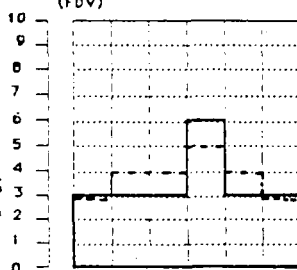
PRUEBA Nº 5: ESTILOS DE DECISION  
VOCACIONAL (EDV)



ESTILOS  
PUNTAJACION

R	D	I
9	7	3

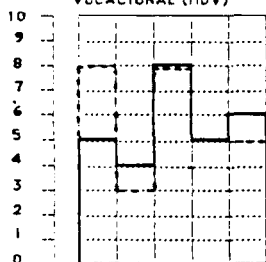
PRUEBA Nº 6: FACTORES DECISION VOCACIONAL  
(FDV)



FACTORES  
PUNTAJACION

F	SE	AE	PVI	PVII	PE
3	4	6	3	3	3

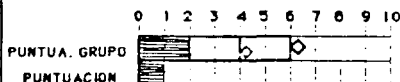
PRUEBA Nº 7: MADUREZ DECISION  
VOCACIONAL (MDV)



FACTORES  
PUNTAJACION

CP	BI	A	C	EE
5	3	8	5	5

PUNTAJACION COMPUESTA: ALERTA

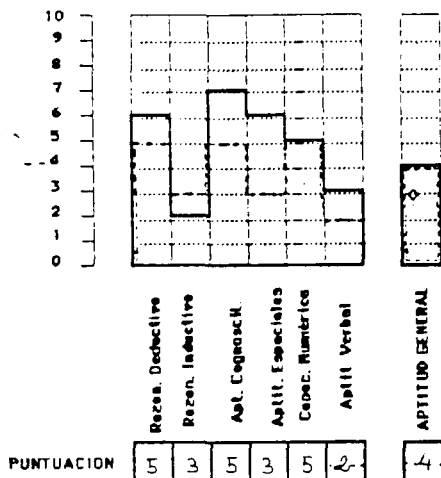


\* Observaciones: BUEN INDICADOR  
DE AJUSTE GLOBAL DE LA CONDUCTA

VOCACIONAL EN LA MAYORIA DE FACTORES. BUEN NIVEL DE  
MADUREZ. LA PUNTAJACION DE ALERTA ES MUY INFERIOR A LA  
DEL GRUPO. GARANTIAS DE REALISMO Y COHERENCIA.

FASE IV:  
APTITUDES BASICAS

PRUEBA Nº 8: MINIBATERIA APTITUDINAL (MB)



Observaciones: MUY AJUSTADOS LOS RESULTADOS EN LA MAYORIA DE LOS FACTORES. SUPLENCIA EN APTITUD GENERAL.

TOMA DE LA DECISION VOCACIONAL

Me decido por el Grupo Vocacional: III - ECONOMICO - EMPRESARIAL

Previsiblemente por los Estudios o Carrera de: ECONOMICAS (EMPRESAS)

Universidad en la que me matricularé: VALENCIA

No seguiré la vía universitaria: Mi decisión vocacional es: \_\_\_\_\_

Tengo necesidad de consultar con el Asesor la decisión última: SI (NO)

Caso de estar todavía en BUP o COU: Los materias optativas que elegiré: \_\_\_\_\_

diantes; el responsable del servicio emplea muchas horas a la tarea de corrección; suele dedicar también muchas energías a la confección de informes más o menos tipificados y también, muchísimas horas a entrevistas personales programadas por orden alfabético o por otro procedimiento. Los profesionales tienen ya experiencia de lo que decimos, y no queremos indagar en la evaluación que hacen de tal actividad (pues llamarle proceso sería muy problemático).

### ***Cómo programa de asesoramiento el SAV:***

— Por un lado deja a la libre disposición del estudiante su participación o no en el programa; acude a él aquél que manifiesta la conveniencia de tratar su problema con este sistema de autoayuda; el SAV le va a responsabilizar de todo el proceso de obtención y tratamiento de información vocacional relevante para su problema. Es muy importante destacar que el sujeto «no sale del SAV como entró»: aunque no haya podido resolver por él mismo su problema vocacional, ha tenido una serie de experiencias con su conducta vocacional, que pone en marcha procesos de autoanálisis y comparación que, posiblemente hasta entonces, no había tenido la oportunidad de ejercitar.

— Por otro, el asesor vocacional puede con más garantías atender la solicitud de aquellos estudiantes que recurren a él a través del SAV. En lugar de exploraciones colectivas, e interpretaciones tipificadas, deberá atender profesionalmente cada caso vocacional que se le presente. Liberado del cumplimiento de «todos» los casos, cobra valor la atención individualizada. Se da un cambio en la concepción de la relación de ayuda: *no se resuelven casos, sino que se sigue el proceso de solución del problema vocacional del estudiante que lo necesita.*

Pudiera parecer necesario implantar servicios de asesoramiento que llegaran a todos los estudiantes, pero sería discutible que, necesariamente todos los sujetos recibiesen la misma ayuda y en concreto, la ayuda especializada. Nuestra experiencia en asesoramiento vocacional con miles de estudiantes que hacen su acceso a la universidad, nos permite apuntar que si el estudiante que dispusiese del apoyo tecnológico adecuado, es posible que no más de un 15 por cien necesitase una ayuda especializada o personal para resolver su problema de decisión vocacional. El SAV puede ser una vía de solución aplicada al problema que se ha esbozado.

Resultado de esta investigación realizada a lo largo de estos últimos cinco años, es esta tecnología de asesoramiento vocacional para

los estudios universitarios: el SAV. Su novedad no está en los indicadores como tales utilizados, sino, como apreciará el lector, en dos cuestiones fundamentales. La primera, el planteamiento global de la conducta vocacional que lleva a un mejor conocimiento del propio estudiante y del referente al que tiende, los estudios universitarios, obtenido desde el propio esfuerzo y responsabilidad del sujeto que ha de decidir su futuro. La segunda, que se hacen operativos y manejables por el propio estudiante los resultados de la investigación, de forma tal que introduce racionalidad y objetividad en la toma de decisiones.

En estos momentos, el equipo dentro de la línea de investigación de psicología vocacional: asesoramiento universitario, está trabajando en la adaptación informática del SAV en un sistema conducido y presentado a través de un sistema experto e interactivo. Tiene como base de datos principal, los obtenidos en esta investigación; evita los aspectos mecánicos a los que está sujeto hoy el SAV, como toda prueba de lápiz y papel, corrección, etc., sustituyéndolo por el teclado y la pantalla del ordenador; y sobre todo las transformaciones numéricas que en su lugar se ofrecerán resultados directamente interpretables.

Existen ya muchos programas y sistemas de asesoramiento que funcionan con soporte informático (véase Rivas, Ardit y Rocabert, 1988), y en el próximo verano en Cambridge se celebrará una reunión internacional sobre esta temática. Pero aquí menos que ningún campo, no caben las traducciones de programas extranjeros por las peculiaridades y diferencias educativas, laborales y de todo tipo. Necesitamos crear nuestros propios materiales ajustados a nuestra realidad; previamente a ello era necesario disponer también de la investigación básica y aplicada como hemos hecho. Ahora resta no sólo la traducción al soporte informático, sino, una vez que tengamos ésta a punto, probar los cambios o reajustes que necesariamente se producirán al variar el medio o soporte y la forma de trabajar con el SAV.

En ello estamos y esperamos en un plazo prudencial, si los equipos de investigación siguen esta línea, disponer del primer programa adaptado íntegramente a las características de nuestros estudiantes y de los estudios universitarios españoles.



## **10. APLICACIONES CON LA TECNOLOGIA SAV**

Desde abril de 1988 se ha realizado dos aplicaciones completas con la tecnología SAV (la fecha de este manuscrito es diciembre de 1988). La primera sirvió como último banco de pruebas de los aspectos formales de presentación, instrucciones definitivas, etc., realizadas en ambientes escolares naturales con estudiante de secundaria. La segunda, forma parte del programa *servicio de asesoramiento universitario (SAU)* que la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia puso en marcha para los estudiantes que hicieron su preinscripción en dicho centro universitario para el curso 1988-1989. Pasamos a describir brevemente sendas intervenciones.

### **El SAV en centros de enseñanza secundaria**

Dentro del programa de tercer ciclo de psicología de la educación (psicología vocacional) del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, el equipo de investigación preparó en el uso del SAV a 10 estudiantes que a su vez son psicólogos y asesores vocacionales en centros de bachillerato y formación profesional. Estos profesionales participaron en la puesta en marcha desde el mes de abril a julio de la tecnología SAV en sus respectivos centros con los estudiantes que desearon participar en dicha experiencia.

En el seminario de trabajo del tercer ciclo los psicólogos comentaron las incidencias de las aplicaciones, las dificultades y los casos más representativos de asesoramiento que el SAV iba produciendo en sus primeras aplicaciones completas. Se constató la excelente acogida que el SAV tuvo por parte de los estudiantes y por las familias de estos que en ocasiones siguieron a través del cuadernillo de autoayuda el proceso de toma de decisiones y en definitiva, el proyecto vocacional de su hijo. Se constató igualmente que al principio los estudiantes tendían a

ver el SAV como una colección de tests, impresión que cambiaba a medida que ellos trabajaban con el mismo.

Uno de los colaboradores del departamento Dr. J. Gil que desempeña las funciones de psicólogo de la educación (ESPES de medias de la Comunidad Valenciana) utiliza el SAV en un Instituto de Bachillerato de Castellón, dentro de una planificación general de asesoramiento vocacional para los estudiantes de tercero de BUP y COU, y remarca en sus tesis doctoral (pendiente de defensa en los próximos meses) el papel de autoayuda y crecimiento personal que brinda esta tecnología integrada en una acción conjunta en la que se movilizan medios de información vocacional de la comunidad escolar, experiencias, etcétera, que favorecen la elección universitaria responsable, su reciente tesis doctoral ejemplifica la intervención vocacional en secundaria con la tecnología SAV.

El SAV fue cumplimentando libre e individualmente por 105 estudiantes de 3 ° de BUP y COU pertenecientes a cinco centros públicos. Como un avance de los resultados de esta experiencia, diremos que los estudiantes pudieron tomar decisiones vocacionales en todos los casos, precisando la ayuda directa del asesor ante dificultades detectadas por el SAV, únicamente en el 10 por cien de los casos. La actualización conjunta del asesor y estudiante, resolvió la situación en la mayoría de los casos, o se estableció un programa de intervención específico.

Las elecciones vocacionales en relación a los grupos vocacionales, de los 105 casos del SAV fueron las siguientes:

<b>Grupo vocacional</b>	<b>Núm. elecciones</b>	<b>% elecciones</b>
Humanístico.....	14	13
Psicopedagógico .....	14	13
Economicosocial.....	29	28
Bioterápico.....	11	10
Cientificotecnológico.....	26	25
Artístico .....	7	7
Otros sin clasificar.....	4	4

Las elecciones no clasificadas en los grupos vocacionales, corresponden a estudios militares y deportivos, de los que aún no poseemos suficiente investigación para asignarles su referente dentro del SAV.

## Evaluación del SAV por parte de los estudiantes

En el propio material se incluye un cuestionario de evaluación del SAV, que el estudiante puede de forma anónima realizar una vez que finaliza el proceso de asesoramiento.

En esta aplicación, 74 estudiantes de los 105 entregaron cumplimentado el cuestionario y los resultados, especificando el número de respuestas dadas a cada opción, el porcentaje sobre el total de sujetos, y el porcentaje relativo a cada pregunta, los exponemos a continuación.

### **CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL S.A.V.**

ESTUDIANTE .....

CLAVE (No escribir nada) .....

FECHA: ..... / ..... / 19.....

Contesta todas las preguntas de este cuestionario señalando con una cruz (X) dentro de los recuadros la respuesta o respuestas que mejor reflejen tu opinión, y completa escribiendo la información adicional en los casos que sea preciso en la línea correspondiente.

#### **1.º El SAV ha significado una experiencia que, respecto a mi problema vocacional me ha servido de ayuda en:**

	<b>F</b>	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Todos los aspectos de mi conducta y decisión vocacional.....	29	39	26
<input type="checkbox"/> Especial la fase I: mi situación vocacional personal .....	14	19	13
<input type="checkbox"/> Especial la fase II: mi desarrollo vocacional.....	7	9	6
<input type="checkbox"/> Especial la fase III: mi conducta vocacional.....	6	8	5
<input type="checkbox"/> Especial la fase IV: mis aptitudes básicas para el estudio universitario.....	28	38	25
<input type="checkbox"/> No respondió en absoluto a mi problema y necesidades de ayuda.....	22	30	20
<input type="checkbox"/> Otras.....	5	7	4
Total.....	111		15

#### **2.º El SAV ha sido una experiencia de la que destacaría como positivo:**

	<b>F</b>	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> La libertad de trabajar yo mismo mi problema.....	30	41	15
<input type="checkbox"/> Adquirir información útil a medida que trabajaba.....	28	38	14
<input type="checkbox"/> El mejor conocimiento de mis cuestiones vocacionales.....	47	64	23

<input type="checkbox"/> El conocimiento de los grupos y áreas vocacionales.....	21	28	10
<input type="checkbox"/> Me ha facilitado el tratar el tema vocacional con mis padres.....	3	4	1
<input type="checkbox"/> La idea de que lo que hacía me estaba ayudando por mí mismo.....	17	23	8
<input type="checkbox"/> Otras.....	2	3	1
Total.....	206		28

### 3.º El SAV ha sido una experiencia de la que destacaría como negativo

	<i>F</i>	<i>% T</i>	<i>% R</i>
<input type="checkbox"/> La complejidad de las instrucciones.....	20	27	22
<input type="checkbox"/> La excesiva «literatura» psicológica que no me interesa.....	15	20	16
<input type="checkbox"/> La escasez de las explicaciones de lo que iba a hacer.....	13	18	14
<input type="checkbox"/> El manejo del manual.....	11	15	12
<input type="checkbox"/> La dificultad en la autocorrección.....	4	5	4
<input type="checkbox"/> El tiempo que me ha exigido. HORAS QUE HE INVERTIDO.....	14	19	15
<input type="checkbox"/> El que al final tengo que decidirme por mi cuenta.....	8	11	9
<input type="checkbox"/> Otras.....	7	9	8
Total.....	92		13

### 4.º Finalizado el SAV me ha permitido:

	<i>F</i>	<i>% T</i>	<i>% R</i>
<input type="checkbox"/> Reafirmar mis anteriores planteamientos.....	35	47	34
<input type="checkbox"/> Plantearme de forma más realista, aspectos de mi decisión.....	38	51	37
<input type="checkbox"/> Cambiar sustancialmente mis planteamientos iniciales.....	4	5	4
<input type="checkbox"/> Ha introducido mayor confusión en mis planteamientos.....	4	5	4
<input type="checkbox"/> Me ha avisado de aspectos positivos o negativos que desconocía.....	23	31	22
<input type="checkbox"/> No me ha servido de nada, no me ayuda en mi problema.....	0	0	0
<input type="checkbox"/> Otras.....	0	0	0
Total.....	104		14

### 5.º Mi participación en el SAV, respecto a la decisión vocacional:

	<i>F</i>	<i>% T</i>	<i>% R</i>
<input type="checkbox"/> Me ha permitido decidirme con claridad por el grupo.....	41	55	41
<input type="checkbox"/> Me orienta con claridad por la carrera que pienso elegir.....	30	41	30
<input type="checkbox"/> Me ha permitido saber que es conveniente para mí pensar en otras salidas vocacionales, como.....	8	11	8
<input type="checkbox"/> Me ha facilitado la elección de materias optativas.....	13	18	13
<input type="checkbox"/> Me ha remitido al asesor ante la situación detectada.....	9	12	9
<input type="checkbox"/> Otras.....	0	0	0
Total.....	101		13

## 6.º Según mi experiencia el SAV sería algo que:

	<i>F</i>	<i>% T</i>	<i>% R</i>
<input type="checkbox"/> Recomendaría a mis compañeros.....	45	61	39
<input type="checkbox"/> Debería estar disponible en todos los colegios.....	47	64	41
<input type="checkbox"/> Debería dar más ayuda para tomar decisiones.....	11	15	9
<input type="checkbox"/> Debería hacerse con la ayuda directa del asesor.....	13	18	11
<input type="checkbox"/> No aporta nada.....	0	0	0
<input type="checkbox"/> Otras.....	0	0	0
Total.....	116		16

### Comentarios a la evaluación del SAV

Contando con que la edición que manejaron los estudiantes todavía era experimental en cuanto al formato, tipografía, etc., se aprecian ligeras dificultades en esos aspectos, que están siendo corregidos, en función de las respuestas dadas en el ítem núm 4. Con todo, los aspectos negativos solo registran un 13 por cien de respuestas, frente a las 206 que representan el 28 por cien de aspectos positivos, y obtienen el mayor número de elecciones.

En la primera pregunta, los estudiantes destacan que el SAV le ha ayudado en «*todos los aspectos*», el 39 por cien y en «*la fase de aptitudes*», con el 38 por cien de respuestas.

En la segunda, como positivo del sistema destacan principalmente las opciones de «*mejor conocimiento de las cuestiones vocacionales*», con el 64 por cien de respuestas, seguida de «*la libertad para trabajar yo mismo mi problema*», con el 41 por cien y «*adquirir información útil mientras trabajaba*», que representa el 20 por cien.

Finalizado el SAV, tal como lo formula la pregunta cuarta, los estudiantes destacan que «les ha servido para:

«*Plantearme de forma más realista, aspectos de mi decisión*», el 51 por cien de los casos.

«*Reafirmar mis planteamientos anteriores*», el 47 por cien.

«*Avisar de aspectos positivos y negativos que desconocía*», alcanza el 31 por cien de respuestas.

«*Nadie*» señala que «*no me ha servido para nada, no me ayuda en mi problema*».

Respecto a la «*decisión vocacional*», que se indaga en la pregunta quinta, los estudiantes destacan:

«Me ha permitido decidirme con claridad por el grupo vocacional», en el 55 por cien de los casos.

«Me orienta con claridad respecto a la carrera que pienso elegir», el 41 por cien.

«Me ha facilitado la elección de materias optativas», el 13 por cien («que representa el 95 por cien de los casos que estaban cursando 3<sup>o</sup> de BUP» cuando cumplimentan el SAV).

«Como experiencia, el SAV», pregunta sexta, los estudiantes dicen que «debería estar disponible en todos los colegios», el 64 por cien de respuestas; «lo recomendaría a mis compañeros», el 61 por cien de los casos. «Nadie» señala que «No aporta nada».

A vistas de estos resultados, podemos afirmar que las notas que inspiran el SAV se han confirmado en los supuestos principales. «Representa una ayuda eficaz para el estudiante ante su problema de elección universitaria, se destaca el carácter de autoayuda y responsabilidad personal que el estudiante vivencia con este sistema y guiado por el SAV, la gran mayoría de estudiantes puede por sus propios medios llegar a toma de decisiones vocacionales más realistas».

### **Servicio de asesoramiento universitario: SAV**

A propuesta de los estudiantes representantes en la junta de centro, y de la ADR de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, dicho órgano aprobó la puesta en funcionamiento en plan experimental de un **servicio de asesoramiento universitario**, dirigido a los estudiantes que hacen su preinscripción en dicha facultad para el curso 1988-89, que utilizando el SAV como tecnología, pudieran clarificar su decisión vocacional antes de formalizar su matrícula en dicho centro universitario.

La experiencia se diseñó sobre la base de la tecnología SAV, se encargó la dirección de la misma al autor de este trabajo y a su equipo de investigación. El servicio estuvo en funcionamiento del 15 de septiembre al 15 de octubre y fue atendido por cuatro psicólogos contratados por la facultad y seleccionados entre los que dominaban ésta metodología de asesoramiento vocacional. El SAV incluye también la celebración de mesas redondas (una semanal) en la que participaban en pequeño grupo los estudiantes que habían cumplimentado el SAV, y estaba a cargo de profesores universitarios que forman parte del departamento, un becario de último curso de psicología y otro de tercer curso, y los asesores del SAU.

El material que figura como anexo núm. 3 forma parte de la puesta en funcionamiento del SAU, incluido en la documentación de matrícula a la facultad, que tiene el carácter de información y explicación del servicio de asesoramiento universitario para poder así, solicitar la participación. También se incluye la carta personal dirigida al estudiante para que cumplimente el cuestionario de evaluación del servicio.

En total pasaron por el servicio un centenar de personas, y aunque pendiente de analizar en profundidad toda la información, la evaluación que hacen los estudiantes de esta experiencia detectada a través de las entrevistas, y la opinión de los psicólogos es muy favorable. Lamentablemente en el momento que se escribe este manuscrito, se está procesando la información de los cuestionarios de evaluación y no podemos avanzar sino algunos de los resultados de evaluación de Servicio obtenidos hasta el momento.

Por último señalar que diversos medios universitarios se han mostrado muy interesados en poder contar en sus propios centros con servicios similares, y desde el departamento de psicología evolutiva y de la educación, estamos en disposición de ofrecer la ayuda técnica que nos demandan a partir del SAV y completando la acción de asesoramiento con la colaboración de profesores de los distintos centros.

### **Primeros resultados del cuestionario de evaluación del SAU**

Como avance de los resultados obtenidos de los primeros cuestionarios de evaluación del SAU, que han remitido los estudiantes hasta el momento al departamento, tenemos la siguiente información:

#### **CUESTIONARIO EVALUACION DEL S.A.U.**

##### **1.º Marca con una cruz (X) las actividades que has realizado en el SAU:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> 1.ª Pase pequeño grupo.....	100	27
<input type="checkbox"/> 2.ª Aplicación individual.....	100	27
<input type="checkbox"/> Entrevista con el asesor.....	100	27
<input type="checkbox"/> Participé en la mesa redonda.....	67	18
Total frecuencias: 66		17

**2.º Considero que la atención recibida, tanto en el contacto con el servicio, como la disposición para fijar las distintas sesiones:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Fue personal y correcta.....	100	100
<input type="checkbox"/> Fue impersonal y rutinaria.....	0	0
<input type="checkbox"/> No se tomó en cuenta mi situación .....	0	0
Total frecuencias: 18		5

**3.º La toma de contacto con el asesor(a) durante las sesiones de aplicación fue de la siguiente manera:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Como un examen más de clase .....	0	0
<input type="checkbox"/> Ayudó sólo cuando hizo falta.....	67	48
<input type="checkbox"/> Comportándose de una manera cordial.....	72	52
<input type="checkbox"/> Sin poner excesivo interés.....	0	0
Total de frecuencias: 26		7

**4.º El tiempo empleado en el SAU lo considero:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Adecuado.....	78	74
<input type="checkbox"/> Excesivo.....	17	16
<input type="checkbox"/> Insuficiente.....	11	10
Total de frecuencias: 19		8

**5.º La relación mantenida con el asesor(a) en la entrevista fue:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Cordial y abierta.....	89	42
<input type="checkbox"/> Impersonal y rutinaria.....	0	0
<input type="checkbox"/> Impositiva.....	0	0
<input type="checkbox"/> Facilitadora de mi comunicación .....	33	16
<input type="checkbox"/> Enriquecedora de mi experiencia.....	72	34
<input type="checkbox"/> Otro tipo de relación .....	11	5
Total de frecuencias: 32		8

**6.º Nada más empezar la entrevista me pareció que el asesor/a:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Había realizado un buen trabajo previo y tenía preparado mi dossier.....	94	91
<input type="checkbox"/> Improvisaba al principio.....	6	9
Total de frecuencias: 23		8



**7.º La información que se me dio durante la entrevista personal sobre los datos de mi expediente fue:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Abundante y exhaustiva en todos los aspectos .....	50	43
<input type="checkbox"/> La adecuada a mis preguntas.....	67	57
<input type="checkbox"/> No me aportó nada nuevo o de interés.....	0	0
Total de frecuencias: 21		5

**8.º El asesor(a) ante mis planteamientos en la entrevista personal:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Fue restrictivo respecto a lo vocacional.....	5	6
<input type="checkbox"/> Tratamos también otras áreas ante mi sugerencia.....	78	82
<input type="checkbox"/> Respetó mi restricción o reserva ante alguna cuestión esbozada .....	11	12
Total de frecuencias: 17		4

**9.º Mis dudas acerca de mi elección vocacional fueron aclaradas durante la entrevista personal:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> De forma completa en todos los aspectos.....	61	50
<input type="checkbox"/> De forma completa respecto a mis posibilidades.....	22	18
<input type="checkbox"/> De forma completa respecto a la carrera de psicología .....	22	18
<input type="checkbox"/> De forma muy cuestionable ante mi problema.....	5	5
<input type="checkbox"/> No se me aclaró nada .....	0	0
<input type="checkbox"/> Otras.....	11	9
Total de frecuencias: 22		6

**10. Desde el primer momento, el funcionamiento del servicio, me pareció que la privacidad de mis datos estaba asegurada de forma:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Total .....	86	87
<input type="checkbox"/> Dudosa .....	11	13
<input type="checkbox"/> Nula.....	0	0
Total de frecuencias: 22		6

**11. El SAU ha sido una experiencia de la que destacaría como POSITIVO:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> La libertad para tratar yo mismo mi problema.....	22	10
<input type="checkbox"/> Adquirir información mientras trabajaba .....	61	28

<input type="checkbox"/> El mejor conocimiento de las cuestiones vocacionales .....	56	25
<input type="checkbox"/> El conocimiento de las áreas y grupos vocacionales .....	39	18
<input type="checkbox"/> Me ha facilitado tratar el tema con mis padres .....	0	0
<input type="checkbox"/> La idea de que lo que hacía me ayuda a mí mismo .....	33	15
<input type="checkbox"/> Otras .....	11	5
Total de frecuencias: 40		10

**12. El SAU ha sido una experiencia de la que destacaría como NEGATIVO:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> La complejidad de las instrucciones .....	5	6
<input type="checkbox"/> La excesiva «literatura» psicológica que no me interesa .....	0	0
<input type="checkbox"/> La escasez de explicaciones sobre lo que iba a hacer .....	17	19
<input type="checkbox"/> El manejo del manual .....	28	31
<input type="checkbox"/> El tiempo que he invertido en cumplimentarlo .....	11	13
<input type="checkbox"/> Que al final tengo que decidirme por mi cuenta .....	5	6
<input type="checkbox"/> Otras .....	22	25
Total de frecuencias: 16		4

**13. Finalizado el SAU me ha permitido:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Reafirmar mis anteriores planteamientos .....	56	40
<input type="checkbox"/> Plantearme de forma más realista aspectos de mi decisión .....	33	24
<input type="checkbox"/> Cambiar sustancialmente mis planteamientos iniciales .....	0	0
<input type="checkbox"/> Ha introducido mayor confusión a mis planteamientos .....	0	0
<input type="checkbox"/> Me ha avisado de aspectos positivos y negativos que desconocía .....	39	28
<input type="checkbox"/> No me ha servido de nada, no me ayuda en mi problema .....	0	0
<input type="checkbox"/> Otras .....	11	8
Total de frecuencias: 25		6

**14. Por mi experiencia creo que este servicio debería:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> Continuar tal cual .....	0	0
<input type="checkbox"/> Continuar, pero extendiéndolo a COU .....	78	67
<input type="checkbox"/> No merece la pena ni como está ni de otra manera .....	0	0
<input type="checkbox"/> Otras sugerencias .....	39	11
Total de frecuencias: 21		5

**15. Considero que un servicio de estas características debería implantarse y ofrecerse a los estudiantes:**

	<b>% T</b>	<b>% R</b>
<input type="checkbox"/> En BUP y FP.....	83	40
<input type="checkbox"/> En COU.....	67	32
<input type="checkbox"/> En los estudios universitarios.....	56	26
<input type="checkbox"/> No lo considero necesario.....	5	3
Total de frecuencias: 38		10

**16. Evalúa la calidad del servicio en una escala de 10 puntos:**

	<b>Media</b>
<input type="checkbox"/> En los pases colectivos en pequeño grupo.....	8,44
<input type="checkbox"/> En la fase de entrevista personal.....	9,22
<input type="checkbox"/> El clima general del servicio.....	9,11
<input type="checkbox"/> Las mesas redondas.....	5,83

**Comentarios a los resultados del SAU**

Si una vez recogidos el total de cuestionarios entregados (esperamos poder disponer de ellos en enero próximo), los resultados se mantuvieron en la línea de los aquí obtenidos, podríamos afirmar como ocurriera en el PAU-84, que la experiencia habrá sido un éxito completo.

Por una parte parece que los asesores han trabajado muy bien y el servicio ha sido bien llevado (preguntas núms. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 16). Observése el tipo de indicadores utilizado y los resultados claramente favorables tanto en términos de porcentajes totales como relativos. En concreto es muy halagueño para este departamento, la elevada calidad que tiene este planteamiento de ayuda técnica vocacional.

Por otra queda claro que la tecnología del SAV, está bastante bien ajustada a las necesidades y situación de la problemática vocacional tratada, tanto en el tiempo, como en los materiales utilizados (preguntas núms. 4, 11 y 13). En especial, de las preguntas núms. 11 y 12, en que la primera destaca lo positivo con un 10 por cien relativo frente a lo negativo que solo es el 4 por cien, se pone de manifiesto que el SAV es un sistema válido y que cumple las notas que destacábamos con ayuda personalizada, responsable y libre para el propio estudiante y así lo confirman los usuarios.

Los estudiantes resaltan el papel de ayuda no impositiva recibida del SAV y la convivencia de que se implante de forma generalizada tanto en los cursos que preparan el acceso a la universidad, como dentro de ella, esta vez orientada a servir de apoyo y ayuda dentro de la carrera, y por lo que sabemos, con miras a potenciar el desarrollo vocacional y profesional a través de los estudios universitarios. Con los datos que obran en nuestro departamento desde este momento se inicia el seguimiento de los estudiantes que han hecho uso del servicio SAU, y serán objeto de estudio en su andadura universitaria, en la facultad de psicología y en su vida profesional.

## **ANEXO I**

# **MUESTRA DE LOS MATERIALES Y PRUEBAS DEL SAV**





MANUAL DEL ESTUDIANTE

F. RIVAS  
E. ROCABERT  
I. ARDIT  
J.R. MARTINEZ  
J.M. RIUS

<b>Presentación</b>	
<b>CAPITULO 1º - SISTEMA DE AUTOAYUDA VOCACIONAL</b> .....	<b>1</b>
¿Que es el SAV? .....	2
Descripción del SAV .....	6
Materiales del SAV .....	7
¿Como vas a trabajar en el SAV? .....	9
<b>CAPITULO 2º - APLICACION</b> .....	<b>12</b>
Instrucciones generales .....	13
Aplicación prueba e prueba .....	15
<b>FASE I) SITUACION VOCACIONAL PERSONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 0 : PROBLEMATICA VOCACIONAL</b> .....	<b>15</b>
<b>PRUEBA Nº 1 : BIODATOS</b> .....	<b>16</b>
<b>FASE II) DESARROLLO VOCACIONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 2 : CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES</b> ....	<b>17</b>
<b>PRUEBA Nº 3 : PREFERENCIAS VOCACIONALES</b> .....	<b>18</b>
Hoja de Respuestas Nº 2 : (PV)	
<b>PRUEBA Nº 4 : REJILLA VOCACIONAL</b> .....	<b>19</b>
Hoja de Respuestas Nº 2 : (RV)	
<b>FASE III) CONDUCTA VOCACIONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 5 : ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL</b> .....	<b>21</b>
Hoja de Respuestas Nº 5 : (EDV)	
<b>PRUEBA Nº 6 : FACTORES DE DECISION VOCACIONAL</b> .....	<b>22</b>
Hoja de Respuestas Nº 6 : (EDV)	
<b>PRUEBA Nº 7 : MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL</b> ....	<b>23</b>
Hoja de Respuestas Nº 7 : (MDV)	
<b>FASE IV) APTITUDES BASICAS PARA LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>	
<b>PRUEBA Nº B : MINIBATERIA APTITUDINAL</b> .....	<b>24</b>
Hoja de Respuestas Nº B : (MB)	
Subprueba Nº B-A : Claves .....	<b>27</b>
Hoja de Respuestas Nº B-A	
Subprueba Nº B-B : Razonamiento deductivo .....	<b>26</b>
Hoja de Respuestas Nº B-B	
Subprueba Nº B-C : Razonamiento inductivo .....	<b>29</b>
Hoja de Respuestas Nº B-C	
Subprueba Nº B-D : Razonamiento hipotético-inductivo .....	<b>30</b>
Hoja de Respuestas Nº B-D	
Subprueba Nº B-E : Aptitud verbal .....	<b>31</b>
Hoja de Respuestas Nº B-E	
Subprueba Nº B-F : Aptitud espacial(2) .....	<b>32</b>
Hoja de Respuestas Nº B-F	
Subprueba Nº B-G : Aptitud espacial (3) .....	<b>33</b>
Hoja de Respuestas Nº B-G	
Subprueba Nº B-H : Capacidad numérica-matemática .....	<b>34</b>
Hoja de Respuestas Nº B-H	
Subprueba Nº B-I : Razonamiento lógico .....	<b>35</b>
Hoja de Respuestas Nº B-I	
Subprueba Nº B-J : Memoria .....	<b>36</b>
Hoja de Respuestas Nº B-J	



<b>CAPITULO 3º.- AUTOCORRECCION .....</b>	<b>37</b>
Introducción .....	38
Cuadro Nº 1: Correspondencia de los Areas y Grupos Vocacionales con los Cuadernillos de Autoajude Vocacional.....	39
Instrucciones específicas de cada prueba.....	41
<b>FASE I) SITUACION VOCACIONAL PERSONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 0: PROBLEMATICA VOCACIONAL .....</b>	<b>41</b>
<b>PRUEBA Nº 1: BIODATOS .....</b>	<b>41</b>
<b>FASE II) DESARROLLO VOCACIONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 2: CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES .....</b>	<b>43</b>
Tabla Nº 1: Conversión de los resultados en puntuaciones. Ejemplo de realización.	
<b>PRUEBA Nº 3: PREFERENCIAS VOCACIONALES .....</b>	<b>44</b>
<b>PRUEBA Nº 4: REJILLA VOCACIONAL .....</b>	<b>45</b>
Tabla Nº 2: Conversión de los resultados en puntuaciones	
<b>FASE III) CONDUCTA VOCACIONAL</b>	
<b>PRUEBA Nº 5: ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL .....</b>	<b>47</b>
Tabla Nº 3: Conversión de los resultados en puntuaciones	
<b>PRUEBA Nº 6: FACTORES DE DECISION VOCACIONAL .....</b>	<b>48</b>
Tabla Nº 4: Conversión de los resultados en puntuaciones	
<b>PRUEBA Nº 7: MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL .....</b>	<b>50</b>
Tabla Nº 5: Conversión de los resultados en puntuaciones	
El resultado compuesto de ALERTA .....	52
Tabla Nº 6: Conversión de los resultados en puntuaciones	
<b>Fase II) Desarrollo Vocacional .....</b>	<b>65</b>
Puntuaciones de la Prueba Nº 2: CIV .....	65
Puntuaciones de la Prueba Nº 3: PV .....	66
Comparación del PV Individual y del Grupo "G".....	67
Puntuaciones y gráficos en la Prueba Nº 4: RV.....	68
<b>Fase III) Conducta Vocacional.....</b>	<b>69</b>
Puntuaciones y gráficos en la Prueba Nº 5: EDV.....	69
Puntuaciones y gráficos en la Prueba Nº 6: FDV.....	70
Puntuaciones y gráficos en la Prueba Nº 7: MDV.....	71
Puntuacion y gráficos en ALERTA .....	72
<b>Fase IV) Aptitudes Básicas .....</b>	<b>73</b>
Puntuaciones y gráficos en Razonamiento Inductivo	
Puntuaciones y gráficos en Razonamiento Deductivo	
Puntuaciones y gráficos en Aptitud Cognoscitivo	
Puntuaciones y gráficos en Aptitud Espacial	
Puntuaciones y gráficos en Capacidad Numérica	
Puntuaciones y gráficos en Capacidad Verbal	
Puntuacion y gráfico en APTITUD GENERAL	
<b>CAPITULO 5º: GRUPOS VOCACIONALES :</b>	
<b>Información, Interpretación y Tomo de Decisiones Vocacionales.</b>	
Explicación general.....	75
Cuadernillo de Autoajude Vocacional.....	76
Criterios para la interpretación de los comparaciones	
Bases para la Interpretación de los Fases en el SAV.....	77

<b>Fase I) Situación vocacional personal</b>	
Consideraciones generales .....	77
Prueba Nº 1.....	78
<b>Fase II) Desarrollo Vocacional</b>	
Consideraciones generales .....	78
Intereses y Preferencias Vocacionales.....	78
Comparación Prueba Nº 2, CIV y la Nº3 PV	
Comparación PV Individual y tu Grupo Vocacional	
Prueba Nº 4 RV .....	80
<b>Fase III) Conducto Vocacional</b>	
Consideraciones generales .....	81
Prueba Nº 5 EDV .....	81
Prueba Nº 6 FDV .....	82
Prueba Nº 7 MDV .....	82
Puntuación compuesta: ALERTA .....	83
<b>Fase IV) Aptitudes Básicas para el Estudio</b>	
Consideraciones Generales .....	83

#### FASE IV) APTITUDES BÁSICAS

PRUEBA Nº 8 MINIBATERIA APTITUDINAL .....	54
Hoja de Respuestas Nº 8 (NB)	
Subprueba Nº 8-A: Claves .....	54
Subprueba Nº 8-B: Razonamiento deductivo .....	54
Subprueba Nº 8-C: Razonamiento inductivo .....	55
Subprueba Nº 8-D: Razonamiento hipotético-inductivo .....	55
Subprueba Nº 8-E: Aptitud verbal .....	56
Subprueba Nº 8-F: Aptitud espacial (2) .....	56
Subprueba Nº 8-G: Aptitud espacial (3) .....	57
Subprueba Nº 8-H: Capacidad numérica-matemática .....	57
Subprueba Nº 8-I: Razonamiento lógico .....	58
Subprueba Nº 8-J: Memoria .....	58
Hoja Auxiliar Prueba Nº 8 Minibatería Aptitudinal.....	59
Resultados compuestos de la Prueba Nº 8: .....	60
Razonamiento inductivo	
Razonamiento Deductivo	
Aptitud Cognoscitiva	
Aptitud Espacial	
Capacidad Numérica	
Capacidad Verbal	
APTITUD GENERAL	

Tabla Nº 7: Conversión de los resultados en puntuaciones.

<b>CAPÍTULO 4º : CUADERNILLO DE AUTODAYUDA VOCACIONAL</b> .....	62
Introducción.....	63
<b>Fase I) Situación Vocacional Personal</b> .....	65

# MUESTRAS DE LAS DISTINTAS FASES DE TRABAJO EN EL S. A. V.

## APLICACION

### FASE III) CONDUCTA VOCACIONAL

#### PRUEBA 5: ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL

Prepárate el siguiente material:

- PRUEBA Nº 5: (EDV)
- HOJA DE RESPUESTAS Nº 5: (EDV)

Estilos de Decisión Vocacional (EDV), consta de veintidos enunciados que tratan de evaluar la forma en que habitualmente tomas tus decisiones. Es importante que conozcas en que proporcion estas se basan en la reflexión, en la intuición o en el consejo que obtienes de los demás. En principio, no tienes por qué considerar que una forma de decidir sea mejor que otra, son solamente diferentes maneras de enfrentarse a situaciones problemáticas cuyo resultado es incierto.

El éxito de la decisión que tomes dependerá también de otros factores tales como el grado de información que poseas, la firmeza con que mantengas tu criterio ante las dificultades, etc. Esta prueba, unida a las dos siguientes, te informará de como se conjugan en tu conducta vocacional los diferentes aspectos que influyen a la hora de decidirte respecto a tu futuro inmediato.

Elige las opciones que más se aproximen o mejor reflejen tu forma normal o habitual de responder a tareas que te exigen tomar decisiones. Utiliza la Hoja de Respuestas Nº 5 redondeando la opción que mejor te caracteriza en cada caso.

- Pass al Block de Pruebas, comienza a trabajar ya con la Prueba Nº 5. Cuando acabes, vuelve de nuevo aquí (al Manual) para hacer la prueba siguiente.

## AUTOCORRECCION

### FASE III) CONDUCTA VOCACIONAL

#### PRUEBA Nº 5: EDV

En esta prueba se obtienen tres resultados que corresponden a los Estilos de Decisión: Racional, Intuitivo y Dependiente.

Observa que en la Hoja de Respuesta Nº 5 (Papel de calco) han quedado redondeadas letras: R, I, D, que corresponden a los estilos Racional, Intuitivo y Dependiente.

Ahora procede de la siguiente manera:

- 1º Para el estilo Racional cuenta las veces que la letra R aparece redondeada. Anota el resultado en su recuadro correspondiente.
- 2º Convierte ese resultado en la Puntuación correspondiente, mediante la Tabla Nº 3 que viene a continuación. Anótala.
- 3º Procede de forma similar con los otros estilos de decisión de la prueba: Intuitivo (I) y Dependiente (D). Calcula los resultados y obtén las Puntuaciones. Anótalos.

● **TABLA Nº 3.-CONVERSION DE RESULTADOS EN PUNTUACIONES FASE III, PRUEBA Nº 5 (EDV).**

Puntuación	Resultados		
	R	I	D
10	8	7	7
9	7	6	6
8	7	5	5
7	6	5	5
6	5	4	4
5	4	4	4
4	3	3	3
3	2	3	3
2	2	2	2
1	1	1	1

## INTERPRETACION

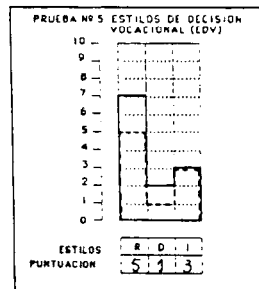
### FASE III) CONDUCTA VOCACIONAL

#### \* Prueba Nº 5: EDV

a) Toma de la Hoja de Respuestas Nº 5, tus puntuaciones en los Estilos de Decision Vocacional Intuitivo (I), Racional (R) y Dependiente (D), y anotalos en las casillas de PUNTUACION

b) Con ellas haz las graficas de tus puntuaciones en color rojo sobre la grafica del grupo.

Observa como se ha realizado en el siguiente ejemplo perteneciente al Grupo V: CIENTIFICO-TECNOLOGICO.



### FASE IV) APTITUDES BASICAS

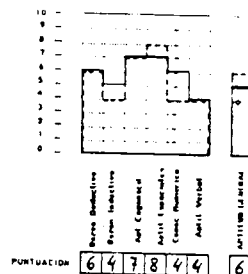
#### \* Prueba Nº 8: Minibateria Aptitudinal

a) Toma de la hoja auxiliar de la Prueba Nº 8, las puntuaciones que allí has calculado para: Razonamiento Deductivo, Razonamiento Inductivo, Aptitud Cognoscitiva, Aptitud Espacial, Capacidad Numerica, Aptitud Verbal y Aptitud General.

b) Con ellas haz las graficas de tus siete puntuaciones en color rojo sobre la grafica del grupo.

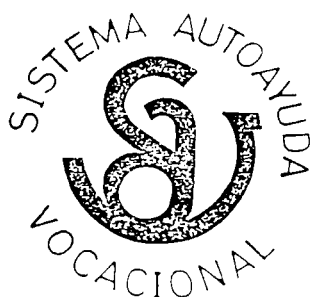
Observa como se ha realizado en el siguiente ejemplo perteneciente al Grupo V: CIENTIFICO-TECNOLOGICO

PRUEBA Nº 8 MINIBATERIA APTITUDINAL (NB)



Si has seguido bien las instrucciones ahora ya tienes en tu CUADERNILLO DE AUTOAYUDA VOCACIONAL toda la informacion que necesitas para proceder a la interpretacion y toma de decisiones, asi que, solo trabajaras de aqui en adelante con este Cuadernillo.

Passa al capitulo siguiente.



**BLOCK DE APLICACION**

<b>INDICE</b>	<b>PAGINA</b>
<b>FASE I: SITUACION VOCACIONAL PERSONAL</b>	
Prueba Nº 0: PROBLEMATICA VOCACIONAL .....	1
Prueba Nº 1: BIODATOS .....	4
<b>FASE II: DESARROLLO VOCACIONAL</b>	
Prueba Nº 2: CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES..	7
Prueba Nº 3: PREFERENCIAS VOCACIONALES .....	23
Prueba Nº 4: REJILLA VOCACIONAL .....	26
<b>FASE III: CONDUCTA VOCACIONAL</b>	
Prueba Nº 5: ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL .....	28
Prueba Nº 6: FACTORES PARA LA DECISION VOCACIONAL ....	30
Prueba Nº 7: MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL .....	33
<b>FASE IV: APTITUDES BASICAS PARA LOS ESTUDIOS</b>	
Prueba Nº 8: MINIBATERIA APTITUDINAL.....	34
Prueba Nº 8-A .....	35
Prueba Nº 8-B .....	36
Prueba Nº 8-C .....	39
Prueba Nº 8-D .....	45
Prueba Nº 8-E .....	48
Prueba Nº 8-F .....	49
Prueba Nº 8-G .....	51
Prueba Nº 8-H .....	55
Prueba Nº 8-I .....	57
Prueba Nº 8-J .....	59

## Prueba NRO : PROBLEMATICA VOCACIONAL

PROBLEMATICA VOCACIONAL

Francisco RIVAS, José Manuel RIUS y Esperanza ROCABERT

## INSTRUCCIONES:

Redondea con un círculo, en la Hoja Resumen Individual FASE I, las alternativas que mejor reflejen tu situación personal!

- 1.- Las asignaturas optativas de B.U.P. las elegí:
  - a) Por ser las más fáciles
  - b) Porque encajaban mejor con mi campo de intereses
  - c) Porque me preparaban mejor hacia determinado carrera
  - d) Por la influencia de determinados profesores
  - e) Otras razones
  
- 2.- Durante la enseñanza media, el tema de la elección de carrera:
  - a) No me ha preocupado en absoluto.
  - b) Siempre he sabido qué quería estudiar.
  - c) Sabía lo que quería estudiar pero me aseguré hablando con profesionales, asistiendo a conferencias, etc
  - d) No tenía muy claro lo que iba a estudiar pero busqué información sobre las distintas carreras que me atraían
  - e) No he tenido hasta ahora ninguna idea sobre qué estudios cursar
  
- 3.- Respecto a mi decisión vocacional:
  - a) Tengo clara mi decisión vocacional.
  - b) Estoy decidido aunque esporádicamente tengo dudas.
  - c) Son varias las carreras que me gustan y no sé por cual decidirme
  - d) No tengo ninguna idea sobre qué estudiar.
  
- 4.- Respecto a las opciones de estudio:
  - a) Sólo existe una carrera con la que puedo sentirme totalmente identificado.
  - b) Son varias las carreras que caen dentro del campo de mis intereses.
  - c) No me guste ninguna de las carreras que conozco

## Prueba NR 1 : BIODATOS

BIODATOS

José Manuel RIUS y Francisco RIVAS

## INSTRUCCIONES:

Redondea con un círculo, en la Hoja RESUMEN INDIVIDUAL: FASE I, la alternativa que mejor refleje tu situación personal.

- 1.- ¿ Qué asignaturas preferías durante la E.G.B. ?
  - a) Matemáticas, Física
  - b) Literatura, Historia, Idiomas
  - c) Música, Dibujo, Manualidades
  - d) Biología, Ciencias, Química
  - e) Deportes, Gimnasio
  
- 2.- ¿ Qué asignaturas preferías durante la enseñanza media ?
  - a) Matemáticas, Física
  - b) Literatura, Historia, Idiomas
  - c) Dibujo, Clases prácticas y Tecnologías
  - d) Biología, Química
  - e) Deportes, Gimnasio
  
- 3.- ¿Cuántas horas estudias normalmente a la semana en casa?
  - a) Menos de 14 (promedio diario menos de 2 horas)
  - b) Entre 15 y 21 (promedio diario entre 2 y 3 horas)
  - c) Entre 22 y 28 (promedio diario entre 3 y 4 horas)
  - d) Más de 28 (promedio diario más de 4 horas)
  
- 4.- ¿Cuál de todas las actividades siguientes te gusta más practicar ?
  - a) Construir y arreglar cosas
  - b) Experimentar en Física, Química y Biología
  - c) Pintar y modelar
  - d) Tocar algún instrumento musical. Oír música
  - e) Escribir. Leer
  - f) Hacer deporte
  - g) Ninguna

Prueba No. 2. CUESTIONARIO DE INTERESES VOCACIONALES (CIV)  
 Juan R. MARTINEZ y Francisco RIVAS

**PRESENTACION**

Este cuestionario trata de ayudarte respecto a la conducta vocacional, esto es, sobre los estudios, profesiones, actividades, etc., que te gustan o te gustaría poder hacer. Como comprenderas no existen respuestas buenas ni malas, se trata de reflejar lo más exactamente posible lo que a ti te parece en cada pregunta. A diferencia de otras pruebas, aquí mismo puedes saber el final los resultados de tus elecciones.

Lo que a ti te gusta (tus intereses vocacionales), es explorado a través de aportados. Cada uno de estos aportados aparecerá en una página diferente con las instrucciones correspondientes.

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO  
 TUS DATOS PERSONALES Y RESPUESTAS LAS ESCRIBIRAS EN LA HOJA DE  
 RESPUESTAS.**

Al acabar la prueba, pero que puedas conocer tus resultados, es preciso que sigas fielmente las instrucciones que aparecen en la última página pues es una prueba de auto-corrección.

Estos cuatro primeros valores expresan el valor de los intereses dominantes, lo que según tus respuestas más te interesa o atraen.

Estos cuatro áreas ordenados las utilizaras como base para la siguiente prueba Preferencias Vocacionales  
**Ejemplo:**

CLAVES	PREFERENCIAS VOCACIONALES				INTERESES				TOTAL	ORDEN	CORRELACION
	1	2	3	4	1	2	3	4			
1-4	0	0	3	3	9	3	10	13	3	11	
1-2	3	3	0	0	5	5	6	6	4	6	
1-3	3	3	3	3	10	3	3	3	6	16	
1-4	3	3	3	3	10	3	10	13	10	10	4
2-4	3	3	0	0	6	3	3	3	9	19	
2-3	3	3	3	3	12	3	3	3	9	21	3
1-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-4	3	3	0	0	6	3	3	3	9	18	
2-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	21	3
3-4	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-2	3	3	0	0	6	3	3	3	9	18	
4-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
1-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-1	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
1-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
1-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
1-4	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
2-4	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
3-4	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-2	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-3	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7
4-4	3	3	3	3	12	3	3	3	12	26	7

FINALIZADA LA PRUEBA VUELVE DE NUEVO AL CAPITULO 20.  
 APLICACION DEL MANUAL (Pág. 18).

## Prueba Nº 3 : PREFERENCIAS VOCACIONALES.

PREFERENCIAS VOCACIONALES (PV)

Esperanza ROBERT y Francisco RIVAS

## INSTRUCCIONES:

Para cumplimentar este instrumento necesitas retomar la información obtenida en el anterior Cuestionario CIV, y tener a la vista el Documento de Áreas Vocacionales (Anexo Nº 2 del Manual). Sigue las instrucciones que a continuación te detallamos y en caso de duda, consulta el ejemplo que figura al final de los mismos.

1 - Busca en la Hoja de Respuestas Nº2 CIV (columna 14) los cuatro primeros áreas vocacionales, columna CLAVES, que han obtenido las mayores puntuaciones, y anota estas CLAVES en los cuatro primeros casillos destinados para ello en la Hoja de Respuestas Nº 3.

2 - Acude al Documento Áreas Vocacionales y elige una profesión, la que más te guste, del Área Vocacional que haya quedado en primer lugar en el CIV. Coloca su nombre en los casillos 1 destinados a PROFESIONES del PV. Elige otra profesión del Área Vocacional que haya quedado en segundo lugar en el CIV y colócala en los casillos 2 destinados a PROFESIONES. Realizarás esto mismo para cumplimentar los casillos 3 y 4.

3 - Los casillos 5 y 6 destinados a PROFESIONES deberán cumplimentarse eligiendo libremente otras dos profesiones que te gusten, de entre todas las incluidas en el Documento Áreas Vocacionales, anota dichas profesiones y sus claves correspondientes.

4 - Fíjate ahora en las columnas situadas a la derecha del instrumento, referidos a los periodos de edad: "Hasta 14 años"; "De 14 a 16" y "17 o más años" y coloca una cruz (X) en la casilla correspondiente a la edad aproximada en que te empezó a atraer cada profesión. Sigue poniendo cruces en los sucesivos casillos de edad si el interés se mantuvo. Es posible que tu interés por una profesión no sea continuado y que en cierta edad desaparezca, para volver a manifestarse tras un lapso de tiempo (observa el ejemplo)

## EJEMPLO:

ÁREA	PROFESIONES	PROFESIONES						PERIODOS DE EDAD		
		1	2	3	4	5	6	A	B	C
		ECONOMISTA	TECNICA ADMN. GESTIÓN DEL ESTADO	SECRETARIA DE ASESORIA Y M. ADMINISTRADO	PERFORA O MANTENIDORA DE PUERTAS	PERFORA	PROFESORA	HASTA 14 AÑOS	DE 14 A 16 AÑOS	DE 17 A MÁS AÑOS
E-E	1 ECONOMISTA		1	1	1	1	1		X	X
A-B	2 TECNICA ADMINISTRATIVA DEL ESTADO	1		3	2	2	2		X	X
A-P	3 SECRETARIA DE ASESORIA Y M. ADMINISTRADO	1	3		3	3	3		X	X
T-H	4 EXPERTO EN RECURSOS Y SALUD	1	2	3		4	6	X		X
L	5 PERFORA	1	2	3	4		6	X		
P-P	6 PROFESORA	1	2	3	6	6		X	X	
SUMA DE INDICES		10	6	8	2	0	4			
ORDEN		1º	3º	2º	5º	6º	4º			
ÁREA VOCACIONAL		E-E	A-B	A-P	T-H	L	P-P			

ÁREA VOCACIONAL DOMINANTE:

E-E

GRUPO VOCACIONAL DOMINANTE:

III ECONOMICO - SOCIAL

FINALIZADA LA PRUEBA VUELVE DE NUEVO AL CAPITULO 2:  
PLICACION DEL MANUAL (Pág.19).



**Instrucciones**

En la Hoja de Respuestas Nº 4, escribe ordenadamente en las columnas numeradas del 1 al 6, las profesiones con las que has trabajado en el cuestionario anterior "Preferencias Vocacionales". Para cada profesión señala con cruces (X) hasta un máximo de 5 constructos (A. Y), que en tu opinión expliquen los motivos, interés, etc., por cada una de ellas. Trabaja profesión a profesión teniendo en cuenta que puedes repetir constructos en distintas profesiones.

La elección de cada uno de las profesiones enumeradas se debe a MI INTERÉS POR:

- A. Expresión personal artística
- B. Independencia e iniciativa profesional
- C. Beneficio económico
- D. Aspectos relacionados con la salud
- E. Desarrollo físico personal
- F. Contacto con la naturaleza
- G. Estatus y reconocimiento social
- H. Valores productivos y economía
- I. Ayudar a las personas
- J. Estudio y conocimiento del Hombre y su Cultura
- K. Aspectos prácticos y tecnológicos
- L. Creación y manejo de conceptos abstractos
- M. Estar especialmente capacitado para ello
- N. Seguridad y estabilidad en el empleo
- Ñ. Dinamismo y actividad variada en su desempeño
- D. Comunicación y expresión escrita
- P. Compraventa de productos o servicios
- Q. La naturaleza y la vida.
- R. Regulación de la vida comunitaria y defensa de valores sociales
- S. Disciplina y mando.
- T. Estudio del comportamiento
- U. Relaciones personales
- V. Aventura y riesgo
- X. Gestión administrativa
- Y. Rigor científico e Investigación

UNA VEZ TERMINES VUELVE A LA PAGINA Nº 21 DEL MANUAL

GRUPO VOCACIONAL: \_\_\_\_\_ NOMBRE: \_\_\_\_\_

		PROFESIONES					
		1	2	3	4	5	6
CONSTRUCTOS	A						
	B						
	C						
	D						
	E						
	F						
	G						
	H						
	I						
	J						
	K						
	L						
	M						
	N						
	Ñ						
	D						
	P						
	Q						
	R						
	S						
T							
U							
V							
X							
Y							

**Prueba Nº 5: ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL (EDV)**

I. ARDIT y F. RIVAS

Este inventario trata sobre la forma en que tomas decisiones sobre cuestiones que te afectan o interesan. No hay respuestas correctas o erróneas, trata de escoger la que mejor represente tu situación. Si un enunciado es verdadero o aproximadamente verdadero redondea la letra V en la hoja de respuestas de ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL. Si un enunciado es falso o aproximadamente falso redondea la letra F en la hoja de respuestas de ESTILOS DE DECISION VOCACIONAL. Sólomente deberás redondear una letra F o V en cada enunciado.

- 1-Tomo las decisiones de forma bastante creativa, siguiendo mis propios instintos.
- 2- Generalmente tomo mis decisiones basándome, en como son correctas los cosas pero mi ahora, en vez de considerar como serán en el futuro.
- 3- Rápidamente tomo una decisión importante sin reunir toda la información que puedo encontrar.
- 4- A menudo tomo una decisión que es correcta para mí sin entender porque la he tomado.
- 5- Cuando tomo una decisión considero sus consecuencias en relación a las relaciones que tengo...

**Prueba Nº 6: FACTORES PARA LA DECISION VOCACIONAL.****FACTORES PARA LA DECISION VOCACIONAL (FDV)**

Isabel ARDIT y Francisco RIVAS

A continuación te presentamos una serie de indicadores que a través de la investigación, han demostrado su influencia sobre la toma de decisiones vocacionales. Codifique cada una de las siguientes cuestiones, según el grado de influencia que, a tu juicio, tienen a la hora de decidirte por los estudios. La escala de codificación o emplear es de cuatro categorías: MUCHO, BASTANTE, POCO y NADA.

SEÑALA CON UNA CRUZ EN LA HOJA DE RESPUESTAS LA OPCIÓN QUE REPRESENTA MEJOR TU CASO IMPORTANTE. SEÑALA TODAS LAS CUESTIONES CON UNA SOLA CRUZ.

- 1.-La profesión desempeñada por mi madre.
- 2.-La profesión desempeñada por mi padre.
- 3.-Los valores y actitudes transmitidos por mi madre.
- 4.-Los valores y actitudes transmitidos por mi padre.
- 5.-La profesión o estudios de alguna persona de mi ambiente familiar.
- 6.-La estimulación o aplauso que recibí por parte de mi familia cuando de pequeño manifesté determinadas inclinaciones o intereses.
- 7.-Las preferencias que actualmente manifiesta mi familia hacia ciertos...  
os o profesiones.

**Prueba Nº 7: MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL.**

**MADUREZ PARA LA DECISION VOCACIONAL (MDV)**

**Isabel ARDIT y Francisco RIVAS**

Aunque durante la enseñanza secundaria ( BUP y COU ) ya tuviste que ir tomando algunas decisiones que afectan a tu futuro vocacional (elegir asignaturas), es al terminar COU, cuando te tienes que decidir sobre lo que vas a hacer en los próximos e inmediatos años. Esto es, tienes que elegir, un tipo de estudios, carrera, o algún trabajo en concreto. A continuación te presentamos una serie de cuestiones que tienen que ver con la Conducta Vocacional.

Señale con una cruz, **EM LA HOJA DE RESPUESTAS**, aquellas que de alguna forma tienen que ver con tu caso:

**EM RELACION A LO QUE PIENSO HACER O HAGO:**

- 1.-Sé la situación de los salidos profesionales.
- 2.-Conozco el nivel de ingresos de las profesiones que me interesan.
- 3.-Conozco el coste en tiempo y dinero de los estudios u ocupaciones que me interesan.
- 4.-Conozco las posibilidades de promoción profesional de esas profesiones.
- 5.-Conozco la dificultad de estudio que me voy a encontrar.

...relación de las materias que me voy a encontrar...

## PRUEBA: Nº 6-D

Cada ejercicio de esta prueba conste de una serie de cuestiones, dos o tres, que guarden una relación lógico-matemática establecida de antemano. Esta relación es la que se debe encontrar.

Para ello se te dan las siguientes normas:

**NORMAS que rigen la actividad de la prueba**

- 1-Definimos como campo de operación los números reales (positivos y negativos) enteros y quebrados.
- 2-Intervienen en la combinatoria las siguientes operaciones fundamentales: suma, resta, multiplicación, división, potenciación y logaritmos.
- 3-El símbolo T represente una relación entre las dos partes del miembro en el que actúe, de forma que sea posible obtener el resultado dado.
- 4-Se establece una misma relación independiente para los dos o tres enunciados de cada ejercicio.
- 5-La tarea a resolver consiste en hallar la relación que preside cada grupo de ejercicios.
- 6-Una vez hallado esta relación, se expresará, escribiendo los símbolos y números de la forma que se explica e continuación, en la Hoja de Respuestas.

A efectos de codificación, establecamos que la primera parte del miembro en donde actúe T se represente mediante un  $\triangle$  y la segunda parte por medio de un  $\square$ . Por lo tanto, para expresar la relación que en cada ejercicio ha encontrado, utilice siempre estos signos.

Problema

$$10) \quad \triangle T \triangle = 2 \star$$

$$5 T 1 = 6$$

EjemplosRespuesta

$$\triangle + \square$$

$\begin{array}{l} 6 T 1 = 3 \\ 2 T \square = 1/\square \\ 10 T 5 = 1 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 6 T 1 = 3 \\ 2 T \square = 1/\square \\ 10 T 5 = 1 \end{array}} \right\} \text{---} 3$	$\begin{array}{l} 10 T (-3) = 7 \\ 3/9 T 1/2 = 5/6 \\ 4 T 6 = 10 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 10 T (-3) = 7 \\ 3/9 T 1/2 = 5/6 \\ 4 T 6 = 10 \end{array}} \right\} \text{---} 6$
$\begin{array}{l} 0 T 1 = 1 \\ 4 T (2 T 1) = 2 \\ 2 T 3 = 1 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 0 T 1 = 1 \\ 4 T (2 T 1) = 2 \\ 2 T 3 = 1 \end{array}} \right\} \text{---} 4$	$\begin{array}{l} 4 T (-3) = 1/4 \\ 2 T 8 = 5 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 4 T (-3) = 1/4 \\ 2 T 8 = 5 \end{array}} \right\} \text{---} 9$
$\begin{array}{l} 3 T 3 = 2 \\ 2 T 1 = 1 \\ 7 T 1 = 2/7 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 3 T 3 = 2 \\ 2 T 1 = 1 \\ 7 T 1 = 2/7 \end{array}} \right\} \text{---} 5$	$\begin{array}{l} 4 T 1 = 6 \\ 6 T 4 = 4 \\ 9 T 5 = 8 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 4 T 1 = 6 \\ 6 T 4 = 4 \\ 9 T 5 = 8 \end{array}} \right\} \text{---} 10$

ANTES DE CONTINUAR CON LA PRUEBA E, ACUDE AL PÁG. 31 DEL MANUAL.

**ANEXO II**

**RESULTADOS ESTADISTICOS  
COMPLEMENTARIOS**



**Tabla A.1.—Coeficientes de correlación de los 14 factores extraídos tras el primer análisis factorial**

Factor 01:	1,0000	- 0,1068	- 0,4782	0,0392	0,0797	0,0327	0,2139
	- 0,0241	- 0,1310	0,2647	0,2267	0,2788	0,1993	0,3113
Factor 02:	- 0,1068	1,0000	0,1064	0,0613	0,0032	0,0427	- 0,0757
	0,0500	0,2608	- 0,1878	- 0,0670	- 0,2759	- 0,2197	- 0,2357
Factor 03:	- 0,4782	0,1064	1,0000	- 0,1075	- 0,1130	- 0,0787	- 0,0934
	0,0819	0,1119	- 0,1609	- 0,0860	- 0,1009	- 0,1152	- 0,1570
Factor 04:	0,0392	0,0613	- 0,1075	1,0000	0,3428	0,3107	0,1696
	0,2756	0,2713	0,0632	0,0724	- 0,0777	0,0668	- 0,0524
Factor 05:	0,0797	0,0032	- 0,1130	0,3428	1,0000	0,3860	0,2587
	0,3984	0,3989	0,0920	- 0,0104	0,0267	- 0,0156	0,0282
Factor 06:	0,0327	0,0427	- 0,0787	0,3107	0,3860	1,0000	0,2412
	0,2606	0,3579	0,0161	0,1748	- 0,1122	- 0,0585	- 0,0233
Factor 07:	0,2139	- 0,0757	- 0,0934	0,1696	0,2587	0,2412	1,0000
	0,1769	0,1815	0,2185	0,2521	0,2325	0,2691	0,2691
Factor 08:	- 0,0241	0,0500	0,0819	0,2756	0,3984	0,2606	0,1769
	1,0000	0,5640	0,0573	0,0209	- 0,0703	0,0133	- 0,0822
Factor 09:	- 0,1310	0,2608	0,1119	0,2713	0,3989	0,3579	0,1815
	0,5640	1,0000	- 0,1213	0,0290	- 0,3474	- 0,1696	- 0,2147
Factor 10:	0,2647	- 0,1878	- 0,1609	0,0632	0,0920	0,0161	0,2185
	0,0573	- 0,1213	1,0000	0,3987	0,2496	0,4424	0,3861
Factor 11:	0,2267	- 0,0670	- 0,0860	0,0724	- 0,0104	0,1748	0,2521
	0,0209	0,0290	0,3987	1,0000	0,2532	0,2333	0,3868
Factor 12:	0,2788	- 0,2759	- 0,1009	- 0,0777	0,0267	- 0,1122	0,2325
	- 0,0703	- 0,3474	0,2496	0,2532	1,0000	0,3039	0,4510
Factor 13:	0,1993	- 0,2197	- 0,1152	0,0668	- 0,0156	- 0,0585	0,2691
	0,0133	- 0,1696	0,4424	0,2333	0,3039	1,0000	0,2898
Factor 14:	0,3113	- 0,2357	- 0,1570	- 0,0524	0,0282	- 0,0233	0,2691
	- 0,0822	- 0,2147	0,3861	0,3868	0,4510	0,2898	1,0000

**Tabla A.2.—Matriz factorial rotada de los 14 factores extraídos tras el primer análisis factorial**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
Factor 01 .....	0,315	0,024	- 0,749	- 0,048
Factor 02 .....	- 0,132	0,035	0,045	0,785
Factor 03 .....	- 0,026	- 0,064	0,876	0,060
Factor 04 .....	0,004	0,598	- 0,151	0,029
Factor 05 .....	- 0,024	0,761	- 0,125	- 0,178
Factor 06 .....	0,076	0,622	- 0,120	0,216
Factor 07 .....	0,492	0,415	- 0,059	- 0,093
Factor 08 .....	0,026	0,723	0,233	- 0,036
Factor 09 .....	- 0,103	0,717	0,220	0,366
Factor 10 .....	0,694	0,048	- 0,106	- 0,115
Factor 11 .....	0,775	0,034	- 0,058	0,305
Factor 12 .....	0,502	- 0,136	- 0,118	- 0,495
Factor 13 .....	0,575	0,002	- 0,009	- 0,341
Factor 14 .....	0,679	- 0,099	- 0,176	- 0,204

N: 268.

Muestra: Estudiantes de nuevo acceso universitario.

Variabes: 41.

Grupos vocacionales: 6.

### **Funciones discriminantes**

De las 41 variables iniciales, en el último paso se retienen 23 variables que configuran las cinco funciones discriminantes y cuyos primeros resultados figuran en la tabla 7.1. Todas las variables de intereses, a excepción de los Administrativo-Burocráticos y los Artístico-Plásticos, entraron en las funciones discriminantes. También lo hicieron dos variables de aptitudes diferenciales (Razonamiento Inductivo y Capacidad Numérica) y todas las cognitivas de «Construcciones personales». Del total de variables de decisión, sólo cuatro formaron parte de las funciones discriminantes (socio-económicas, académico-escolares, autoconfianza y certeza) y también se seleccionan las dos variables de rendimiento.

Las tablas muestran los coeficientes estandarizados de las cinco funciones discriminantes (y rotados), así como la varianza explicada, y la tabla B.1 expresa el comportamiento de las funciones discriminantes respecto a los seis grupos vocacionales.



**Tabla B.1.—Comportamiento de las funciones discriminantes respecto a los seis grupos vocacionales (análisis múltiple discriminante I)**

<b>Grupo</b>	<b>Func. 1</b>	<b>Func. 2</b>	<b>Func. 3</b>	<b>Func. 4</b>	<b>Func. 5</b>
— 1 .....	— 1,88092	— 0,54174	— 0,46431	— 0,25703	— 0,21880
— 2 .....	— 0,17333	— 0,24014	— 0,16582	2,13045	— 0,09897
— 3 .....	— 0,21909	1,64441	0,31063	— 0,08471	— 0,45224
— 4 .....	0,76694	— 0,73422	1,82775	— 0,16682	— 0,05136
— 5 .....	1,73891	— 0,53440	— 0,88459	— 0,49084	— 0,10513
— 6 .....	— 0,59462	— 0,67893	— 0,20995	— 0,95403	— 3,18296

**Tabla B.2.—Variables retenidas para configurar las cinco funciones discriminantes del análisis I**

<b>Variable</b>	<b>Tolerance</b>	<b>F to remove</b>	<b>Wilks' Lambda</b>
TE .....	0,5288807	1,9472	0,04396
TP .....	0,6862630	3,2439	0,04525
BIO .....	0,5880367	6,2637	0,04824
TH .....	0,6109261	1,9781	0,04399
LITE .....	0,5142562	3,5683	0,04557
PS .....	0,5635730	2,3223	0,04434
SP .....	0,5443881	1,6026	0,04362
EE .....	0,4670223	4,7003	0,04669
AM .....	0,7044097	3,7528	0,04575
RI .....	0,7350226	1,8764	0,04389
CN .....	0,7306856	1,2267	0,04325
CONS 1 .....	0,6776681	3,7953	0,04580
CONS 2 .....	0,7114375	5,1405	0,04713
CONS 3 .....	0,6280686	5,8359	0,04782
CONS 4 .....	0,6673016	3,5072	0,04551
CONS 5 .....	0,7256954	5,0279	0,04702
CONS 6 .....	0,7570387	3,6830	0,04568
SE .....	0,7954562	1,1590	0,04318
AE .....	0,7904466	2,3483	0,04436
AUTO .....	0,8093795	1,4174	0,04344
CER .....	0,7672556	2,6669	0,04468
RBUP .....	0,4260185	4,1588	0,04616
RSEL .....	0,4010596	3,4197	0,04542

**Tabla B.3.—Coeficientes estandarizados de las cinco funciones discriminantes obtenidas en el análisis I**

	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
TE .....	- 0,23340	- 0,19812	0,24514	- 0,07739	0,02699
TP .....	- 0,20427	- 0,21687	- 0,04900	- 0,32692	- 0,16074
BIO .....	0,05297	0,11310	- 0,31576	0,63676	- 0,08468
TH .....	0,18559	- 0,28728	- 0,00868	- 0,06155	0,13623
LITE .....	0,27789	- 0,33149	0,02668	- 0,07372	- 0,37284
PS .....	0,01281	0,16724	0,37061	- 0,06815	0,23641
SP .....	0,06369	0,10178	0,05854	- 0,11899	- 0,41608
EE .....	0,20165	0,32703	- 0,50456	0,23455	0,01838
AM .....	- 0,15145	- 0,26925	- 0,13460	0,06089	0,42140
RI .....	- 0,23257	- 0,18257	0,03481	- 0,01881	0,13735
CN .....	0,11137	0,15497	0,12903	- 0,05167	- 0,18031
CONS 1 .....	0,34584	- 0,12593	- 0,02844	- 0,03467	- 0,35749
CONS 2 .....	0,04930	0,20165	0,48138	0,04271	0,31354
CONS 3 .....	0,11773	0,45433	- 0,19192	- 0,15874	0,39537
CONS 4 .....	- 0,13338	0,06990	0,15055	0,41365	- 0,26745
CONS 5 .....	- 0,44308	- 0,02277	0,14226	- 0,17429	- 0,11149
CONS 6 .....	0,06112	- 0,24456	- 0,27170	0,12891	0,33172
SE .....	- 0,16708	0,05763	0,02459	- 0,15379	- 0,12310
AE .....	0,18008	0,06849	0,18186	0,22325	0,17790
AUTO .....	0,14189	0,15159	0,17458	0,05375	0,05775
CER .....	- 0,19914	0,08631	- 0,30871	- 0,13816	0,03350
RBUP .....	0,47099	0,14655	0,28864	0,24895	- 0,04093
RSEL .....	- 0,43385	0,18013	- 0,27968	- 0,15170	0,18151

**Tabla C.1.—Coeficientes estandarizados de las cinco funciones discriminantes y comportamiento respecto a los seis grupos vocacionales. Análisis II**

	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
TE .....	0,24330	- 0,19199	- 0,16270	- 0,15882	- 0,00836
TP .....	0,18125	- 0,23733	- 0,28265	0,19569	- 0,12431
BIO .....	- 0,05449	0,13158	0,68247	0,04850	- 0,13648
TH .....	- 0,27752	- 0,21468	0,02714	0,03995	0,02192
LITE .....	- 0,23321	- 0,23791	- 0,02075	0,07013	- 0,35959
PS .....	0,04370	0,06984	- 0,12826	- 0,39513	0,29359
SP .....	- 0,05509	0,15205	- 0,11632	- 0,03007	- 0,34179
EE .....	- 0,19707	0,39669	0,46535	0,29893	0,05746
AB .....	0,08338	- 0,04798	- 0,12607	0,02038	- 0,05300
AM .....	0,09846	- 0,32656	0,08766	0,13949	0,36847
AP .....	- 0,01456	0,01550	- 0,07003	- 0,07381	0,18204
CONS 1 .....	- 0,33126	- 0,07446	- 0,03490	0,08317	- 0,33212
CONS 2 .....	- 0,01174	0,13432	- 0,17648	- 0,51537	0,21385
CONS 3 .....	- 0,12147	0,51090	- 0,04989	0,12581	0,42367
CONS 4 .....	0,20940	0,02562	0,33881	- 0,26236	- 0,28795
CONS 5 .....	0,45774	- 0,03287	- 0,24147	- 0,02157	- 0,07908
CONS 6 .....	- 0,06520	- 0,20778	0,33290	0,25008	0,29350
ESRA .....	0,09711	- 0,10382	- 0,10124	- 0,01053	- 0,04197
ESDE .....	- 0,07691	0,27108	0,00133	0,18903	- 0,24327
ESIN .....	0,00977	0,12065	- 0,04471	0,08739	- 0,05308
FAM .....	0,02906	- 0,04704	- 0,12818	0,09193	0,08821
SE .....	0,14387	0,07077	- 0,06039	0,01267	- 0,08305
AE .....	- 0,14407	- 0,00812	0,19400	- 0,31588	0,06746
AV 1 .....	- 0,06766	0,03332	0,02058	- 0,09673	- 0,05085
AV 2 .....	0,07074	0,04128	- 0,01193	0,02916	- 0,11658
PSE .....	0,03494	- 0,13708	- 0,24875	0,17701	0,05750
COPRO .....	0,06130	0,07581	0,06454	0,09989	0,06035
BUS .....	0,04447	0,18375	0,02606	0,11660	0,13046
AUTO .....	- 0,07588	0,08312	- 0,00453	- 0,21560	0,04757
CER .....	0,10536	0,11113	0,04090	0,25530	0,04830
EFI .....	- 0,11721	0,01918	- 0,24930	0,06411	- 0,14389
ALERTA .....	0,01366	- 0,31743	0,18082	- 0,20184	0,24344

**Tabla C.2.—Coeficientes estandarizados de las cinco funciones discriminantes y comportamiento respecto a los seis grupos vocacionales. Análisis II**

<b>Group</b>	<b>Func. 1</b>	<b>Func. 2</b>	<b>Func. 3</b>	<b>Func. 4</b>	<b>Func. 5</b>
— 1 .....	- 1,65507	- 0,78587	- 0,52879	- 0,47024	0,26089
— 2 .....	- 0,10971	- 0,21255	- 0,00650	0,08743	- 2,15358
— 3 .....	- 0,29370	1,60396	0,17704	- 0,61053	0,20826
— 4 .....	0,79359	- 0,54709	1,96410	0,10801	0,24491
— 5 .....	1,70322	- 0,43333	- 0,86448	0,13464	0,33373
— 6 .....	- 1,09632	- 0,55305	- 0,16487	3,04036	0,89552

**Tabla C.3.—Coeficientes de las cinco funciones discriminantes rotadas y varianza explicada de cada función. Análisis II**

	<b>Func. 1</b>	<b>Func. 2</b>	<b>Func. 3</b>	<b>Func. 4</b>	<b>Func. 5</b>
% variance ....	31,47	19,53	17,24	16,25	15,50
Func. 1 .....	0,97921	- 0,12386	0,06997	0,13864	0,04120
Func. 2 .....	0,16333	0,75182	0,25328	- 0,57399	- 0,12033
Func. 3 .....	- 0,11982	- 0,03135	0,93507	0,31604	0,10213
Func. 4 .....	- 0,01050	0,32779	- 0,14764	0,16883	0,91768
Func. 5 .....	- 0,00327	0,55767	- 0,18656	0,72314	- 0,36229

**Tabla C.3.—Coeficientes de las cinco funciones discriminadas rotadas y varianza explicada de cada función. Análisis II**

	<b>Func. 1</b>	<b>Func. 2</b>	<b>Func. 3</b>	<b>Func. 4</b>	<b>Func. 5</b>
CONS 5 .....	0,47227*	-0,12501	-0,18415	-0,05481	0,00701
CONS 1 .....	-0,33214*	-0,17180	-0,02499	-0,24035	0,18840
TH .....	-0,31055*	-0,10255	-0,05840	0,11592	0,04589
TE .....	0,22808*	-0,22610	-0,15873	0,05965	-0,12621
SE .....	0,15981*	-0,00488	-0,01485	-0,09768	0,03296
CONS 3 .....	-0,03223	0,67822*	-0,02336	0,00176	-0,10961
LITE .....	-0,26429	-0,32687*	-0,03924	-0,15053	0,21153
BUS .....	0,06878	0,24280*	0,03246	0,02296	0,04212
COPRO .....	0,06343	0,11378*	0,05783	0,04589	0,06980
ESRA .....	0,09051	-0,11377*	-0,10478	0,00893	0,01170
BIO .....	-0,11371	0,02406	0,68597*	0,04210	0,14557
EE .....	-0,18727	0,43809	0,46696*	-0,01593	0,24518
CONS 4 .....	0,17233	-0,26388	0,43041*	-0,13111	-0,09629
TP .....	0,17094	-0,19720	-0,31743*	0,01517	0,23178
PSE .....	0,03958	-0,00950	-0,30173*	0,07638	0,13414
EFI .....	-0,08197	-0,02247	-0,21908*	-0,19928	0,07837
FAM .....	0,03488	0,04438	-0,15977*	0,06983	0,04617
AB .....	0,08888	-0,06532	-0,11733*	-0,03563	0,03424
AM .....	0,02990	-0,00925	-0,08319	0,51880*	0,04682
CONS 6 .....	-0,14126	0,08708	0,16242	0,46990*	0,17948
SP .....	-0,01374	-0,07568	-0,00591	-0,38392*	0,06379
ALERTA .....	-0,05881	-0,17641	0,07402	0,38320*	-0,21619
ESDE .....	-0,03239	0,13959	0,08200	-0,30984*	0,22594
ESIN .....	0,03388	0,08994	-0,01357	-0,10566*	0,08075
AV 2 .....	0,07752	-0,03281	0,02169	-0,09704*	0,06572
AV 1 .....	-0,06210	-0,02728	0,04671	-0,07511*	-0,07504
CONS 2 .....	0,03629	0,05829	-0,09563	-0,06686	-0,58509*
PS .....	0,07275	0,08533	-0,09562	0,07104	-0,48867*
AE .....	-0,16255	-0,06027	0,20331	0,04145	-0,29946*
AUTO .....	-0,05808	0,02789	0,03446	-0,06166	-0,22868*
CER .....	0,11358	0,17983	0,02706	0,04178	0,21193*
AP .....	-0,00316	0,09298	-0,08564	0,08613	-0,14331*

**Tabla D.1.—Coeficientes estandarizados de las cinco funciones discriminadas obtenidas en el análisis III**

	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
TE .....	- 0,02364	0,44786	- 0,13788	0,09342	0,14965
TP .....	0,53470	- 0,33550	- 0,17918	0,18920	0,03072
BIO .....	0,09097	0,49445	0,45933	0,34797	0,12647
TH .....	- 0,28777	- 0,11144	0,34214	- 0,01861	- 0,05593
SP .....	- 0,41167	0,27003	0,00106	0,05529	0,03752
EE .....	- 0,15934	- 0,06067	- 0,34314	- 0,23454	- 0,33429
AB .....	- 0,22443	- 0,00252	0,05500	0,17830	0,42529
AM .....	- 0,32275	0,02846	- 0,35056	- 0,03223	- 0,12815
AP .....	0,15097	- 0,33934	0,35294	0,39259	0,07233
CONS 1 .....	0,18739	- 0,40470	- 0,15475	0,18883	0,89178
CONS 2 .....	- 0,31232	- 0,04161	0,15565	- 0,52707	0,14727
CONS 3 .....	- 0,11520	0,24113	- 0,34322	0,55586	0,08062
CONS 4 .....	0,00281	0,08898	0,57166	0,07622	- 0,14669
CONS 5 .....	0,59235	0,02913	0,10346	- 0,16073	0,42613
CONS 6 .....	0,13573	- 0,17979	0,35166	0,34264	- 0,15587
ESRA .....	0,10409	0,17625	0,23305	- 0,32933	- 0,30161
ESIN .....	0,38070	0,12356	0,26709	0,14724	0,19862
FAM .....	0,15931	0,42987	0,15044	- 0,01292	0,29138
SE .....	- 0,13402	0,27882	- 0,18230	0,03739	0,19573
AE .....	- 0,21483	- 0,44533	0,10230	- 0,33603	- 0,20563
BUS .....	0,10764	- 0,19425	- 0,20028	- 0,28887	- 0,45590
AUTO .....	- 0,13753	- 0,26893	0,08659	0,02385	- 0,23884
CER .....	0,09586	0,28670	0,20079	- 0,11494	0,02667
EFI .....	- 0,12180	0,35352	0,06174	0,14381	0,16584

**Tabla D.2.—Coeficientes de las cinco funciones discriminantes rotadas y varianza explicada de cada función. Análisis III**

	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
% variance .....	35,40	20,61	19,72	14,57	9,71
Func. 1 .....	- 0,92259	0,08076	0,00882	- 0,36973	0,07434
Func. 2 .....	0,07072	0,72406	- 0,54784	- 0,11135	- 0,39777
Func. 3 .....	- 0,11375	0,54487	0,71981	0,39389	- 0,13004
Func. 4 .....	0,36155	0,22335	0,36407	- 0,80552	0,19490
Func. 5 .....	0,01296	0,34994	- 0,22164	0,21654	0,88395

**Tabla D.2.—Coeficientes de las cinco funciones discriminantes rotadas y varianza explicada de cada función. Análisis III**

	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
CONS 5 .....	- 0,60880*	0,23853	- 0,08923	0,04024	0,36434
TP .....	- 0,42785*	- 0,24436	0,12161	- 0,37666	0,26052
SP .....	0,41925*	0,18833	- 0,13898	0,08614	- 0,09421
AM .....	0,32634	- 0,24851*	- 0,25410	- 0,02371	- 0,10928
BIO .....	0,02624	0,73760*	0,15921	- 0,16068	- 0,07004
FAM .....	- 0,13458	0,50517*	- 0,19509	0,02600	0,07634
BUS .....	- 0,20061	- 0,46514*	- 0,04092	0,03691	- 0,34798
AE .....	0,03091	- 0,43106*	0,23894	0,39546	- 0,09940
EE .....	0,09262	- 0,41312*	- 0,22646	0,04704	- 0,28430
EFI .....	0,18449	0,36992*	- 0,13470	- 0,04994	0,01692
ESIN .....	- 0,31707	0,36813*	0,13751	- 0,12491	0,14869
CER .....	- 0,12221	0,30840*	- 0,05945	0,11009	- 0,13185
AP .....	- 0,06055	0,07180	0,56819*	- 0,17959	0,24076
CONS 6 .....	- 0,05608	0,09437	0,51212*	- 0,20140	- 0,03512
CONS 4 .....	- 0,03567	0,34182	0,42303*	0,12106	- 0,22433
TE .....	0,10488	0,32047	- 0,34397*	- 0,13828	- 0,01148
SE .....	0,18016	0,16857	- 0,31492*	- 0,04103	0,08314
TH .....	0,21125	0,05876	0,31041*	0,25645	- 0,07462
AUTO .....	0,10354	- 0,23690	0,27006*	0,04397	- 0,12098
CONS 2 .....	0,07885	- 0,03673	- 0,09246	0,63788*	0,00055
CONS 3 .....	0,36439	0,13064	- 0,19567	- 0,54975*	0,11976
CONS 1 .....	- 0,10407	- 0,00797	- 0,01694	- 0,04417	1,02012*
ESRA .....	- 0,23305	0,08391	0,01906	0,23366	- 0,42347*
AB .....	0,27060	0,19867	0,00964	0,05339	0,38785*

**Tabla D.3.—Comportamiento de las funciones discriminantes respecto a los seis grupos vocacionales. Análisis III**

<i>Grupo</i>	<i>Func. 1</i>	<i>Func. 2</i>	<i>Func. 3</i>	<i>Func. 4</i>	<i>Func. 5</i>
- 1 .....	0,73685	0,10073	1,16800	0,71545	1,99312
- 2 .....	0,99336	- 0,84820	0,24127	2,22178	- 0,45271
- 3 .....	2,24282	- 0,34750	- 1,27692	- 0,43946	- 0,30951
- 4 .....	- 0,35618	2,21479	0,75868	0,09879	- 1,04497
- 5 .....	- 2,33010	- 0,08668	- 1,14270	- 0,97658	0,28958
- 6 .....	- 0,94540	- 2,19736	2,37169	- 0,88109	0,47992





**ANEXO III**

**INFORMACION**  
**DE LOS PROGRAMAS: SAU Y SAV**



**SERVICIO DE ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO.**

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Avda Blasco Ibañez, 21 - 3ª planta

46010 -VALENCIA



**SERVICIO DE ASESORAMIENTO  
UNIVERSITARIO  
(SAU-88)**

El Servicio de Asesoramiento Universitario (SAU) es una iniciativa de la Facultad de Psicología de cuya coordinación se encarga el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación dirigida fundamentalmente a estudiantes de nuevo acceso a esta Facultad.

Este servicio es consecuencia de una fructífera línea de trabajo que surgió como un novedoso intento de dar solución a los graves problemas que mostraban los estudiantes de COU a la hora de realizar la elección de sus estudios. Comenzó con el PAU-84, experiencia que la Universidad puso a disposición de los estudiantes de COU durante el curso 84-85, y que ha continuado con el SAV, Servicio de Autoayuda Vocacional para alumnos de Enseñanzas Medias. Los éxitos alcanzados por estas dos experiencias nos han permitido ampliar la oferta con el SAU, en esta ocasión para los estudiantes universitarios.

**1. ¿A QUIEN VA DIRIGIDO EL SAU?**

El SAU va dirigido fundamentalmente a **alumnos de nuevo acceso** a esta Facultad, ya sean provenientes de Enseñanzas Medias, curso de adaptación, mayores de 25 años, que se planteen dudas sobre su elección o quieran comprobar lo ajustado de su decisión en aspectos como intereses vocacionales, experiencias, destrezas o aptitudes, valores personales, posibilidades educativas y profesionales. También va dirigido a **cualquier alumno que estando ya cursando sus estudios se plantee cualquier tipo de dudas sobre su futuro universitario.**

## 2. ¿QUE ES EL SAU?

El SAU es un sistema de autoayuda vocacional para universitarios a través del cual puedes obtener información sobre tus posibilidades y condicionamientos en relación a tus próximos proyectos vocacionales.

Son notas del SAU:

a) La necesidad del estudiante de recibir ayuda técnica para resolver una situación de duda o confusión ante la decisión vocacional.

b) libertad del estudiante para acudir al servicio.

c) confianza personal en la autoayuda.

d) autoaplicación

e) autocorrección e interpretación de la información.

f) comparación entre tus resultados individuales y grupos universitarios de referencia y.

g) responsabilidad personal en la toma de decisiones vocacionales.

**El SAU permite conocer en que grado tu situación se ajusta a aquellos alumnos que han cursado con eficacia estos estudios.**

A diferencia de otros sistemas el estudiante recibe información vocacional respecto a su caso mientras está trabajando en el SAU

## 3. FUNCIONAMIENTO DEL SAU.

Este Servicio será atendido por profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de esta Facultad, y por psicólogos especializados en este área.

El servicio consta de tres partes.

a) **pase de pruebas (exploración en grupos reducidos)**

b) **entrevista personal (si fuera necesaria)**

c) **mesa redonda informativa sobre los estudios de la carrera: contenido de las asignaturas, situación del mercado de trabajo....**

El tiempo que emplearas en este servicio será aproximadamente de unas 6 horas repartidas en dos sesiones.

La información obtenida será tratada de forma confidencial, y sólo tú y el asesor tendreis acceso a ella. El material te será entregado al final de las sesiones.

El servicio empezará a funcionar a partir del día 26 del mes de septiembre y finalizará el 26 de Octubre. es **gratuito**.

## 4. COMO ACCEDER A ESTE SERVICIO.

Para acceder a este servicio, solamente necesitas cumplimentar los datos que encontraras en la tarjeta adjunta y depositarla en la conserjería de esta facultad. Nosotros nos encargaremos de contactar contigo para fijar la fecha y hora de las distintas sesiones

Si no tuvieras teléfono puedes contactar con nosotros en.

**Teléfono de contacto  
SAU: 3694850 Ext. 242.  
de 10.30 a 12.30 de la  
mañana de lunes a viernes.**

APellidos \_\_\_\_\_

NOMBRE \_\_\_\_\_

DIRECCION \_\_\_\_\_

(Durante el curso)

\_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ pla \_\_\_\_\_

Teléfono de Contacto: \_\_\_\_\_  
(localidad)

Horas: \_\_\_\_\_

Situación Académica:

- Inicio 1º de Psicología  
 Curso de adaptación a Psicología  
 Cursa estudios de Psicología

Horario de preferencia para acudir al servicio

- Mañana  
 Tarde

**Nota:** Deposita esta tarjeta en conserjería.



Dpto. de Psicología Evolutiva  
y de la Educación

Dpmt. de Psicologia del Desenvolupament  
i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Facultat de Psicologia

UNIVERSITAT (ESTUDI GENERAL) VALÈNCIA

Avda. Blasco Ibáñez, n.º 21  
46010 VALENCIA

Valencia, Diciembre 1988

Estimado amigo, como ya sabes, el Servicio de Asesoramiento Universitario (S.A.U.-88), en el que tu participaste, fue creado para asesorar a todos aquellos estudiantes que quisieran tomar su decisión de entrada a la Universidad con mayor información y certeza.

Con el motivo de perfeccionar este Servicio estamos analizando los cuestionarios de evaluación que se os entregaron después de la realización de la entrevista personal, los cuales nos sirven para detectar e intentar superar en próximos servicios de este tipo, las posibles deficiencias existentes.

Por ello te rogamos, solo en el caso de que no entregaras el citado cuestionario de evaluación en su momento, que lo remitas, bien personalmente o bien por correo, con la mayor celeridad posible al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Av. Blasco Ibáñez, 21, 3º, 46010-Valencia). En el caso de que en este momento no dispongas de él, bien porque no se te entregara o bien por que se te haya extraviado, te agradeceríamos que pasaras a recogerlo por dicho



Por último, reiteramos nuestro profundo agradecimiento por vuestra colaboración y, aprovechado el momento actual, deseamos unas

El Equipo del Servicio de Asesoramiento.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**





- ACT (1985):** *ACT Career Planning Program. Interim Psychometric Handbook*. (3th ed) Iowa; The American College Testing Program.
- AGUIRRE, I. (1985):** *La selectividad a debate*. Madrid, Universidad Autónoma.
- ARDIT, I. (1985):** «Programa de Asesoramiento Universitario: análisis y evaluación de una experiencia de intervención psicológica». Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- ARDIT, I. (1988):** «Factores de la conducta vocacional en la toma de decisiones para los estudios universitarios: contraste empírico de dos situaciones vocacionales diferenciadas». Tesis doctoral. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia.
- ASTIN, A. (1982):** «Contradictions in American higher education». *Proceeding of the American Philosophic Society*, 126, pp. 6-10.
- BANDRA, A. (1977):** *Social learning theory*. Englewood, N.Y., Prentice Hall.
- BARTKLING, H. & HOOD, A. (1981):** «An 11 year follow-up of measured interest and vocational choice». *Journal of Counseling Psychology*, 28, pp. 27-35.
- BELTRAN, J. (1987):** *Psicología de la educación*. Madrid. Edusa.
- BLAU, P. & DUNCAN, D. (1967):** *The American occupational structure*. New York, Wiley.
- BORGEN, F. & SELING, M. (1978):** «Expressed and inventoried interests revisited: perspicacy in the person» *Journal of Counseling Psychology*, 25, pp. 536-543.
- BROSS, I. (1983):** *Desing for decision: an introduction to statistical decision-making*. New York, The Free Press.
- BUCK, J. N. (1981):** «Influence of identity, anxiety and decision making-styles on the career decision making process». Doctoral dissertation. Southern Illinois, University Carbondale.
- BUCK, J. & DANIELDS, M. (1982):** *Assessment of career decision making*. Manual ACDM. New York, WPS
- CAMPO, S., y GONZALEZ, L. (1972):** «Análisis de un grupo de la élite española». En *La promoción social en España op. cit.*
- CARABAÑA, J. (1983):** «Homogamia y movilidad social». *Revista Estudios Sociológicos*, 21.
- CARBAÑA, J. (1983):** *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. MEC, Madrid.
- CASSERLY, C. H. (1983):** «A prototype measure of career adaptability». *NACTON-5*, 5, pp. 55-76.
- CASTAÑO, C. (1983):** *Psicología y orientación vocacional*. Madrid. Marova.
- CASTAÑO, C. (1973):** «Estudio diferencial de la inteligencia general en la población universitaria española». *Revista de Psicología General y Aplicada*. 120-121, 138-139.
- CASTAÑO, C.; ECHEVERIA, C. & PONCE, J. (1979):** «Perfiles mínimos y ponderados

- de aptitud de 35 carreras universitarias». VI Congreso Nacional de Psicología. Pamplona, Actas, pp. 47-49.
- CASTAÑO, C. & ZAPATERO, P. (1982):** «Relación entre algunas variables motivacionales y de personalidad con la estimación de logro vocacional». VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago, Actas, pp. 131-155.
- CATTELL, R. B. (1966):** *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago, McNally.
- CID, R. (1977):** *Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la universidad*. ICE, Universidad de Zaragoza.
- CLAUDIO, A. & RIUS, M. (1985):** «Las variables socioeconómicas en la elección vocacional». IX Congreso Intern. Educación y trabajo en la sociedad moderna. Madrid.
- COCHRAN, L. (1983):** «Conflict and integration in career decision schemes». *Journal Vocational Behaviour*, 23, 87-97.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1985):** *El mercado de trabajo que los titulados universitarios en España*. Madrid, MEC.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987):** *Demanda de plazas universitarias*. Madrid, MEC.
- CRITES, J. (1965):** «Measurement of vocational maturity in adolescence. Attitude test of Vocational Development Inventory». *Psychological Monograph*, 72, 595.
- CRITES, J. (1981):** *Career counseling. Models, methods, and materials*. New York, Mac Graw Hill.
- CRITES, J. (1985):** «Instrument for assessing career development», en Gysbers. Designing career. San Francisco, Jossey Bass.
- DAWIS, R. & LOFQUIST, LI. (1984):** *A psychological theory of work adjustment. An individual differences model and its applications*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- DE MIGUEL, A. (1966):** «Análisis general de la movilidad social», en *La promoción social en España*. Centro de Estudios Sociales de la Santa Cruz del Valle de los Caídos. Madrid.
- DIEZ, J. (1966):** «Motivaciones, aspiraciones e información en la promoción social», en *La promoción en España*. Centro de Estudios Sociales de la Santa Cruz del Valle de los Caídos. Madrid.
- DOT (1977):** *Dictionary of Occupational Titles* (4th ed.) Washington, DC. US Gov. Prin. Office.
- DOLLIVER, R. H. (1969):** «An adaptation of the Tyler Vocational Card Short». *Personnel and Guidance Journal*, 45, 916-920.
- D'ZURRILLA, T. & GOLFRID, M. (1971):** «Problem solving and behavior modification», *Journal Abnor. Psychology*, 78, 107-126.
- EBENHARDT, B. & MUCHINSKY, P. (1982):** «An empirical investigation of the factor stability of Owens' Biographic Questionnaire». *Journal Applied Psychology*, 69, 1, 174-181.
- EISENBERG, G. & DELANEY, D. (1977):** *The counseling process*. Chicago. Rand McNally.
- EYSENCK, H. (1978):** *Bases biológicas de la personalidad*. Barcelona. Fontanella.
- ESCUADERO, T. (1981):** *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Universidad de Zaragoza. ICE.
- FARMER, H. (1985):** «Model of career and achievement motivation for women and men». *Journal of Counseling Psychology*, 32, 369-390.
- FERNANDEZ, A. (1988):** La calidad de la "formación de entrada" de los alumnos de la

- Universidad Politécnica de Valencia: variables, niveles y factores condicionantes. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- FLETCHER, F. (1966):** «Concepts, curiosity and career». *Journal Counseling Psychology*, 13, 131-138.
- FUQUA, D. et al. (1987):** «The relationship of career indecision and anxiety: a multivariate examination». *Journal Vocacional Behavior*, 30, 175-186.
- GARCIA, J. (1988):** Acceso a la universidad de mayores de veinticinco años. Estudio de seguimiento en la Facultad de Psicología. Tesis de licenciatura. Valencia.
- GATI, I. & NATHAN, M. (1986):** «The role of the structure of occupations in vocational bevoir». *Journal of Vocacional Behavior*, 29, 177-193.
- GELATT, H., et als. (1972):** *Deciding*. College Entrance Examination Board. New York.
- GINZBERG, E., AXELRAD, S., GINSBURG, S. & HERMA, J. (1951):** *Occupational choice*. New York, Columbia University Press.
- GONZALEZ, F. (1976):** Predicción del éxito académico en COU. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- GRIBBONS, W. & LOHNES, P. (1986):** *Emerging careers*. New York. Teacher College Press. Univ. Columbia.
- GYSBERS, N. & MOORE, E. (1975):** «Beyond career development life career development». *Personnel Guidance Journal*, 53, 647-652.
- HARGADON, F. (1981):** «Tests and college admissions». *American Psychologist*, 36, pp. 1112-1119.
- HARREN (1979):** «A model of career decision-making for college students». *Journal Vocacional Behavior*, 119-133.
- HAYES, J. (1978):** *Cognitive psychology: Thinking and creativity*. Homewood. Dorsey Press.
- HERNANDEZ, A. (1986):** *Análisis sociológico de la demanda educativa en la Universidad de Valladolid*. Madrid. CIDE.
- HEYWOOD, J. (1977):** *Assessment in Higher Education*. John Wiley. New York.
- HILTON, T. (1962):** «Career decision making». *Journal Counseling Psychology*, 9, 291-298.
- HSU, C. (1970):** «A conceptual model of vocational decision making». *Experimental Publication System*, 8, 270-276.
- HUSSEN, T. (1976):** «Talento, oportunidad y carrera». *Revista psicología general y aplicada*, 119, 903-926.
- INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA (1985)**. Madrid. MEC.
- JONES et al. (1972):** *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown. General Learning Press.
- JONES et al. (1977):** «Relationship of self-concept and vocational maturity of vocational preferences of adolescents». *Journal Vocacional Behavior*, 8, 31-40.
- JORNET, J. (1982):** Caracterización cognitiva de la inteligencia a través de tests psicométricos. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Univesidad de Valencia.
- KALDOR, D. R. & ZYTOWSKI, D. G. (1969):** «A maximizing model of occupational decision-making». *Personnel and Guidance Journal*, 47, 781-788.
- KANFER, F. H. & BUSEMEYER, J. R. (1982):** «The use of problemsolving and decision-making in behavior therapy». *Clinical Psychological Review*, 2, pp. 239-266.
- KATZ, M. R. (1963):** *Decisions and values: a rationale for secondary school guidance*. New York. College Entrance Examination Board.
- KNAP, R. & KNAPP, L. (1984):** *COPS Interest Inventory*. San Diego. Edits.
- KELLY, G. (1964):** *Teh psychology of personal constructs*. Vol I y II. Ohio. Norton.
- KRUMBOLTZ (1979):** «A social learning theory of career decision-making», en

- MITCHELL, JONES y KRUMBOLTZ: *Social learning and career decision-making*. Cranston. Carroll Press.
- LAING, J. et al. (1984): «Integrating vocational interest inventory and expressed choices». *Journal Vocational Behavior*, 25, 304-315.
- LARICHEV, O. (1983): «System analysis and decision making» en Humphreys: *Analyzing and aiding decision processes*. Amsterdam. North Holland Pub. Co.
- LOHEL-TART-ESSER, M. (1973): *Variables demographiques et scolaires associes a la reussite academique*. Tesina. Laboratorio de pedagogía experimental. Universidad de Católica de Lovaina.
- LOHEL-TART-ESSER, M. (1977): *L'insertion des etudiants en premiere annee universitaire*. Vol I y II. Tesis doctoral. Laboratorio de pedagogía experimental. Universidad Católica de Lovaina.
- LUNNEBORG, P. (1978): «Sex and career decision-making styles». *Journal of Counseling Psychology*, 25, 299-305.
- LLOPIS, R. (1986): «La situación de los alumnos de ciencias y escuelas técnicas a la entrada de la universidad». Trabajo técnico no publicado. ICE Universidad Politécnica de Valencia.
- MACCRIMMON, K. (1973): «Managerial decision-making», en MCGUIRE: *Contemporary management: Issues and viewpoints*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- MACCRIMMON, K. & TAYLOR, R. (1983): «Decision-making and problem solving», en Dunnette: *Handbook of industrial and organizational psychology*. New York. Wiley.
- MAEROFF, G. (1983): *School and College: Partnerships in Education*. Princeton, N. J.; Carnegie Foundation.
- MARIAS, J. (1973): «Antropología metafísica». *Revista de Occidente*, 23-240.
- MARTINEZ, J. (1987): *Los intereses vocacionales en la adolescencia; cuestionario de intereses vocacionales: preferencias e influjos*. Tesis doctoral. Dpt. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia.
- MILLER, A. & TIEDEMAN, D. (1972): «Decision making for the 70s: the cubing of the Tiedeman paradigm and its application in the career education». *Focus on Guidance*, 5, 1-15.
- MORELAND et al. (1979): «Sex role self-concept and career decision-making». *Journal of Counseling Psychology*, 26, 329-336.
- MORGAN, A. & MITCHELL, B. (1985): «The quest for excellence: Underlying policy issues», en SMART, J.: *Higher Education: Handbook of theory and research*. Vol I. New York. Agathon Press.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A nation at risk*. Washington, D. C. April.
- NATIONAL SCIENCE BOARD COMMISSION ON PRECOLLEGE EDUCATION IN MATHEMATICS, SCIENCE AND TECHNOLOGY (1983): *Educating americans for the 21st century*. Washington, D. C.
- NAUGHTON, T. (1988): «Development and test of a occupational taxonomy based of job characteristics theory». *Journal Vocational Behavior*, 32, 16-36.
- NEVILL, D. et al. (1986): «Cognitive structures in vocational information processing and decision-making». *Journal of Vocational Behavior*, 28, 110- 122.
- NEYMEYER & EBBEN (1985): «The effects of vocational interventions on the complexity and positivity of occupational judgments». *Journal Vocational Behavior*, 27, 87-97.

- NEYMEYER & METZLER (1987): «The development of vocational schemes». *Journal of Vocational Behavior*, 30, 16-32.
- NIXON, D. & GLOVER, J. (1984): *Counseling: a problem-solving approach*. New York. John Wiley.
- OSIPOW, S. (1987): «Counseling Psychology: Theory, research and practice in career counseling». *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.
- O'NEIL, J. & BUSCH, B. (1978): «Psychosocial factors affecting career development of adult women», en Garner: *The career educator*. Dubuque. Kendal-Hunt.
- O'NEIL, J. et al. (1980): «Factors, correlates and problem areas affecting career decision making of a cross sectional sample of students». *Journal of Counseling Psychology*, 6, 571-580.
- OWENS (1986): «Background data», en DUNNETTE: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago. Rand Nally.
- PAZIENCIA & WALSH (1984): «Decision-making styles and progress in decision-making: a canonical analysis». *Journal of Counseling Psychology*, 30, 395-402.
- PHILLIPS, S. D. & STROHMER, D. C. (1983): «Decision-making styles and vocational maturity». *Journal of Vocational Behavior*, 20, 215-222.
- PLA, J. (1985): Análisis psicométrico de una batería aptitudinal para el ingreso en la universidad (PAU-84). Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- PORRAS, R. (1982): Diagnóstico psicológico del éxito o fracaso en los estudios universitarios por programación lineal. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- PRIETO, J. L. (1985): «Los sistemas de acceso en Europa». En actas de las jornadas sobre prospectiva y problemas en la reforma de la universidad. Madrid. Fundación Ortega y Gasset de la Universidad Complutense.
- RIVAS, F. (1973): Los intereses vocacionales universitario español: perfiles evolutivos. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- RIVAS, F. (1975): *Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la universidad politécnica*. Madrid. MEC.
- RIVAS, F. & ZARAGOZA, C. (1975): «Modelo constrastrado de predicción-seguimiento del rendimiento académico en la universidad politécnica». *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*.
- RIVAS, F. (1976): «Teorías vocacionales y su aportación a la orientación». *Revista Española de Pedagogía*, 131, 75-106.
- RIVAS, F. & LLOSA, D. (1979): «Cuestionario de intereses e influjos». *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 10, 19-20: 117-126.
- RIVAS, F. (1983): «Falacias y realidades de la orientación hacia la universidad», en *Orientación para la educación y el empleo*. ICE. Universidad de Valencia.
- RIVAS, F. et al. (1984): Programa de asesoramiento universitario: PAU-84. Informe técnico. Universidad de Valencia.
- RIVAS, F. & MARCO, R. (1985): *Evaluación conductua subjetiva: la técnica de rejilla*. Centro Editorial de Servicios y Publicaciones Universitarias. Valencia.
- RIVAS, F. & ARDIT, I. (1986): «PAU-84: análisis y evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia». *Revista de Educación*, 277, 171-199.
- RIVAS, F., ARDIT, I. & PLA, J. (1986): «La decisión vocacional ante los estudios universitarios: una opción de tres alternativas». *Revista de Evaluación Psicológica*, 2, 19-38.
- RIVAS, F., ROCABERT, E. & ARDIT, I. (1987): *Estudios de psicología vocacional*. Valencia. Nau Llibres.
- RIVAS, F. (1988): *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid. Morata.
- ROCAERT, E. (1987): La opción universitaria: un sistema de exploración de la con-

- ducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales. Tesis doctoral. Dpt. Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Valencia.
- ROE, A. (1956): *The psychology of occupations*. Wiley. New York.
- ROE, A. (1985): «Personality development and career choice», en Brown & Brooks: *Career choice and development*. San Francisco. Jossey-Bass, pp. 31-33.
- RUBINTON, N (1980): «Instruction in career decision-making and decision-making styles». *Journal of Counseling Psychology*, 27, 581-588.
- SALVADOR, A. & PEIRO, J. (1986): *La madurez vocacional*. Madrid. Alhambra.
- SANZ, L. (1984): *Guía del estudiante*. Universidad de Valencia, Secretaría de Publicaciones.
- SCHOROEDER, H. & SUEDFELD, P. (1971): *Personality theory and information processing*. New York. Ronald Press.
- SECADAS, F. (1962): «Las aptitudes en los estudios universitarios». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 116, 146-167.
- SLANEY, R. & RUSSELL, J. (1981): «An investigation of different levels of agreement between expressed and inventoried vocational interests among college women». *Journal Counseling Psychology*, 3, 221-228.
- SMART, J. (1985): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Vol I. New York. Agathon Press.
- SPENNER, K. (1985): «The upgrading and downgrading of occupations: Issues, evidence and implications for education». *Review of Educational Research*, 55, 2, 125-154.
- SPOKANE (1979): «Occupational preference and the validity of Strong & Campbell Interest Inventory for college women and men». *Journal Counseling Psychology*, 26, 312-318.
- STANFIELD, J. (1973): «Socioeconomic status as related to aptitude, attrition and achievement college estudiantes». *Sociology of Education*. 46, 484.
- STERNBERG (1988): *Inteligencia Humana I, II, III*. Madrid. Paidós.
- STRONG, E. (1964): *The vocational interest of men and women*. Stanford. Stanford University Press.
- SUPER, D. (1957): *The psychology of careers*. Harper Row. New York.
- SUPER, D. (1969): «Vocational developmental theory; Persons, positions and processes». *Counseling Psychology*, 1, 1, 2-9.
- SUPER, D. & FORREST, D. (1972): *Career development inventory. Form I*. New York. Teachers College Columbia University.
- SUPER, D. (1974): «Determinantes psíquicos de la elección vocacional». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 128, 563-582.
- SUPER, D. (1985): «Perspectives in the meaning of value of work». en Gysbers: *Designing careers*. San Francisco. Jossey-Bass.
- TAYLOR, M. (1985): «The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school to work transition». *Journal of Counseling Psychology*, 32, 539-550.
- TINTO, V. (1985): «Theories of student departure revisied», en Smart: *Higher education*. Vol. II, pp. 359-384. New York. Agathon Press.
- UNESCO (1973): *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*. Oficina de Educación Iberoamericana. Barcelona.
- URBAN, H. & FORD, D. (1971): «Some historical and conceptual perspectives on psychotherapy and behavior change», en Bergin: *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis*. New York. Wiley.
- WROOM, V. (1964): *Work and motivation*. New York. Wiley.
- WALSH, B. & OSIPOW, S. (1983): *Handbook of vocational psychology*. New York. LEA.

- WALSH, B. & OSIPOW, S. (1987):** *Advances in Vocational Psychology*. New York. LEA.
- WESTBROOK, B (1983):** «Career maturity: the concept, the instrument and the research», en Walsh & Osipow: *Handbook of Vocational Psychology*. New York. LEA.
- WESTBROOK, W. & MASTIE, M. (1973):** «Three measures of vocational maturity: a beginning to know about». *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 1.
- WINER, J. et al. (1979):** «Cognitive complexity and career maturity among college students». *Journal Vocational Behavior*, 15, 186-192.
- ZAMMUTO, R. (1985):** «Managing decline in American Higher Education». en Smart: *Higher education*. Vol II. pp. 43-84. New York. Agaton Press.
- ZARAGOZA, C. (1984):** Seguimiento de una población completa de ingenieros a lo largo de sus estudios universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.







