

Autoeficacia y madurez vocacional

Miguel Ángel Carbonero Martín y Enrique Merino Tejedor
Universidad de Valladolid

El objetivo de esta investigación es desarrollar un programa de orientación vocacional que permita a los alumnos de Educación Secundaria fomentar su autoeficacia vocacional, así como su madurez vocacional. El programa de intervención utilizado en este estudio está estructurado en 13 sesiones, distribuidas en 4 partes. En general, los alumnos que integran el grupo experimental mejoran más que los alumnos del grupo control en casi todas las variables analizadas. Las mejoras se producen indistintamente en hombres y en mujeres. Los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas de cara a la utilización de nuestro programa en los institutos de Educación Secundaria, sobre todo con alumnos que se encuentran realizando estudios de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato.

Self-efficacy and vocational maturity. The purpose of the present investigation is to develop a program of vocational counseling which allows the participants, students of Secondary Education, to improve their vocational self-efficacy as well as their vocational maturity. The program used in this study consists of 13 sessions, divided into four main parts. In general, the students belonging to the experimental group improved more than the students belonging to the control group, in most of the analyzed variables. Both men and women obtained significant improvements in the posttest. The results obtained in this investigation allow us to be optimistic when using our program with students of Secondary Education.

Dentro de la investigación actual se viene reconociendo la importancia del concepto conocido como autoeficacia dentro de las líneas prioritarias de investigación de la psicología vocacional. Además, se viene insistiendo en su relación con otros conceptos como los intereses, los estilos personales o ciertas medidas de personalidad (Betz, 2001; Walsh, 2001). En nuestro país también se han llevado a cabo una serie de estudios donde se pone de manifiesto la importancia de la autoeficacia y las perspectivas de meta dentro de las líneas de investigación recientes (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000; Castillo, Balaguer y Duda, 2001; Carrasco y del Barrio, 2002).

El concepto de autoeficacia surge dentro de la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986). Dentro de las aportaciones más importantes que se han reconocido a esta teoría, podemos destacar la consideración del funcionamiento de las personas como una interacción triádica entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales.

Las aplicaciones más importantes de la teoría de autoeficacia de Bandura (1986) al campo de la orientación vocacional surgieron dentro de la investigación sobre el desarrollo vocacional de las mujeres. Concretamente, Hackett y Betz (1981) desarrollaron un modelo teórico para el desarrollo vocacional, dentro del cual la autoeficacia percibida es considerada un mediador fundamental, desde el momento en que los pensamientos de eficacia vocacional

juegan un papel más determinante que los propios intereses y las capacidades en la consideración restrictiva que las mujeres ponen de manifiesto cuando realizan sus elecciones profesionales.

Por otro lado, dentro del desarrollo vocacional se pretende vincular el concepto de autoeficacia a la búsqueda activa de información y planificación de la carrera. En cierto sentido, se concibe la autoeficacia como el grado de confianza que los individuos manifiestan a la hora de explorar una variedad de actividades profesionales. En este sentido, se ha sugerido que los psicólogos orientadores pueden ayudar a sus clientes en la consecución de sus objetivos vocacionales mediante el desarrollo de programas que incrementen los juicios que los participantes realizan acerca de sus capacidades y habilidades, con el ánimo de llevar a cabo con éxito actividades efectivas de búsqueda y análisis de información profesional. En nuestros trabajos previos (Merino y Carbonero, 1996) se pretende cubrir este objetivo facilitando a los alumnos de Educación Secundaria y a los propios orientadores, materiales de trabajo que les permitan desarrollar y mejorar, entre otras cosas, su percepción ocupacional de las carreras.

Mediante la intervención que planteamos en este artículo pretendemos lograr el objetivo de incrementar la expectativa de autoeficacia, incorporando una serie de actividades que permitan valorar positivamente a los sujetos participantes sus logros personales de ejecución en la planificación de la carrera, en la planificación de los objetivos personales, en la mejora del autoconocimiento, en el desarrollo de la conducta exploratoria y en la eficacia en la toma de decisiones. Para conseguir este objetivo hemos elaborado un programa que consta de 13 sesiones, distribuidas en cuatro partes: el autoconocimiento, la información vocacional, la toma de decisiones y la búsqueda de empleo. Entre las actividades del programa destacamos, por ejemplo, las que se pueden realizar me-

diente instrumentos, como la guía de análisis profesional, la guía para la planificación de objetivos o la hoja balance para tomar decisiones.

Nuestro programa, incluido dentro de una línea más amplia de investigación, se fundamenta básicamente en dos de las teorías sobre orientación vocacional: la Teoría del Ajuste Laboral (Dawis y Lofquist, 1984) y la Teoría Cognitiva Social de la Orientación Vocacional (Lent, Brown y Hackett, 1994). La Teoría del Ajuste Laboral ofrece un marco de referencia muy apropiado para que los alumnos realicen su búsqueda de información ocupacional, concretamente en dos aspectos fundamentales de las profesiones: las características reforzadoras y las habilidades transferibles.

El trabajo personal que tienen que realizar los alumnos al seguir las actividades de nuestro programa hace hincapié en el análisis de estas dos dimensiones, por un lado, los aspectos reforzadores de las ocupaciones, como por ejemplo salidas y oportunidades laborales, áreas de colocación, nivel de ingresos económicos, nivel de estatus que se puede alcanzar, tiempo de ocio, etc. Por otro lado, el programa permite facilitar a los sujetos un medio gracias al cual puedan reflexionar sobre las habilidades y cualidades personales que tiene cada uno, con el fin de incrementar su capacidad de darse cuenta de aquellos valores que tienen como personas, así como de los aspectos que necesitan mejorar teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral.

En el desarrollo de las sesiones de nuestro programa se presta especial atención a uno de los tres conceptos teóricos fundamentales de la Teoría Cognitiva Social de la Orientación Vocacional, concretamente el que hace referencia a la planificación de los objetivos personales. Los otros dos conceptos contemplados por esta teoría son la autoeficacia y las expectativas de resultado. En la sesión tercera de la primera parte, titulada la planificación de los objetivos personales, se facilitan unas técnicas de actuación que permitan a los alumnos estructurar sus objetivos en el tiempo, teniendo en cuenta la información adquirida acerca de su entorno académico y profesional, así como la mejora del autoconocimiento en aspectos como intereses, motivaciones y objetivos.

Los resultados favorables obtenidos en nuestra experiencia investigadora nos inducen a pensar que un programa de orientación vocacional que pretenda mejorar y desarrollar la autoeficacia de los sujetos debe cubrir los siguientes aspectos: la planificación de la carrera, el autoanálisis, la planificación de los objetivos personales, la búsqueda y análisis de la información ocupacional y profesional, la autoeficacia en la toma de decisiones y la planificación de la búsqueda de empleo.

Las hipótesis que nos hemos planteado en esta investigación giran en torno a la idea de que mediante el programa de intervención para el desarrollo vocacional en la Educación Secundaria «*Planifico mi Futuro Profesional*», los alumnos mejorarán en su conocimiento personal; además, experimentarán un desarrollo de su proceso de búsqueda y selección de información vocacional, aprenderán a manejar esta información de un modo adecuado en su proceso de toma de decisiones y tendrán conocimiento de los primeros pasos necesarios en la planificación de la búsqueda de empleo. Todo esto redundará en un incremento de su madurez vocacional general, así como en una mejora de su expectativa de autoeficacia en el campo del desarrollo vocacional.

Las hipótesis específicas que se pretenden validar en el presente estudio son las siguientes: los alumnos del grupo experimental mejorarán su expectativa de autoeficacia con nuestro programa con respecto a los alumnos del grupo control. En segundo lugar,

los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejorarán en las cinco dimensiones de la escala de autoeficacia con nuestro programa con respecto a los alumnos del grupo control. En tercer lugar, los alumnos del grupo experimental mejorarán en las distintas subescalas de la prueba de madurez vocacional al finalizar nuestra intervención con respecto a los alumnos del grupo control. Por último, las mejoras obtenidas como consecuencia de nuestra intervención se producirán tanto en varones como en mujeres.

Hemos decidido incorporar esta cuarta hipótesis a nuestra investigación teniendo en cuenta que los resultados encontrados en la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo son poco concluyentes al respecto. Algunos estudios mantienen que los hombres expresan consistentemente creencias de eficacia más fuertes que las mujeres con respecto a tareas estereotipadas por el género, pero los niveles de autoeficacia de hombres y mujeres son generalmente equivalentes en tareas de género neutral.

Método

Participantes

La muestra utilizada para nuestra investigación estaba formada por alumnos que cursaban estudios de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Todos los alumnos integrantes del grupo experimental pertenecían a un instituto de Educación Secundaria de Segovia capital, mientras que los integrantes del grupo control pertenecían a este mismo instituto, así como a otros centros de Segovia capital y su entorno cercano. El número total de participantes fue de 179, de los cuales 90 pertenecían al grupo experimental (50,3%) y 89 pertenecían al grupo control (49,7%), resultando, por tanto, dos grupos muy similares en cuanto al número de sujetos. El número de alumnos de 4º de E.S.O. ascendía a 90 (50,3%), mientras que los alumnos de 1º de Bachillerato suponían un total de 89 (49,7%). Por otra parte, en la distribución por diferencias de género, la muestra también estaba repartida equitativamente, así tenemos que el número de varones fue de 85 (47,5%), mientras que el número de mujeres fue ligeramente superior, concretamente 94 (52,5%).

Por último, en lo referente a la distribución por edades, nuestra muestra de sujetos se encontraba comprendida entre los 15 y los 19 años. El mayor porcentaje de alumnos tenía 16 años, lo cual suponía un 48,6%, es decir, prácticamente la mitad de la muestra. A este grupo le seguía el de alumnos con 17 años, con un total de 48 alumnos, lo que suponía un 26,8%. Por tanto, más del 75% de los sujetos estaba comprendido entre 16 y 17 años. El resto de alumnos quedaba distribuido de la siguiente manera: 27 alumnos con 15 años, 13 con 18 años y tan sólo 4 alumnos de 19 años.

Instrumentos

Los instrumentos de medida utilizados en nuestra investigación han sido dos: por un lado hemos empleado la *prueba de madurez vocacional* del *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV)* de Rivas y colaboradores (1990). El *cuestionario para la madurez vocacional (CMV)* proporciona informaciones muy útiles para el asesoramiento. Permite evaluar el grado de madurez global del planteamiento vocacional del estudiante respecto al grupo vocacional que el SAV le dirige; los factores describen la «solidez de las formulaciones vocacionales» y puede avisar de la necesidad de iniciar acciones complementarias conducentes a mejorar la situa-

ción vocacional de las personas. En nuestro país, existen estudios recientes que señalan la importancia de la madurez vocacional en el asesoramiento vocacional (Lucas y Carbonero, 2003).

Para evaluar la expectativa de autoeficacia vocacional hemos diseñado un instrumento que denominamos *Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)*. Describimos a continuación la estructura de esta escala tal como hemos hecho en otras investigaciones previas (Carbonero y Merino, 2002). En primer lugar, podemos señalar que el instrumento consta de 58 ítems, los cuales permiten obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. Las cinco dimensiones son las siguientes: Autoconfianza en la Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas, Conducta Exploratoria, Eficacia en la Planificación de Objetivos y Control del Ambiente. Las fiabilidades de estas subescalas configuradas con los ítems definitivos según el coeficiente alfa de Cronbach oscilan entre .70 y .76. La fiabilidad de la escala considerando el total de las puntuaciones es de .90. Además, las subescalas no correlacionan entre sí, pero sí lo hacen altamente con el total.

La primera dimensión, autoconfianza en la toma de decisiones, es un componente fundamental de la expectativa de autoeficacia, tal como han apuntado algunos autores (Taylor y Betz, 1983). Una alta autoconfianza supone una libertad importante para decidir sin tener miedo a equivocarse.

La segunda variable considerada es la eficacia en la ejecución de tareas. Según la investigación actual, las experiencias de éxito en las tareas que pretenden conseguir determinados objetivos personales y profesionales incrementan el sentido de la autoeficacia (Hackett y Campbell, 1987).

La tercera variable contemplada es la conducta de búsqueda de información. Esta dimensión guarda relación con la búsqueda, análisis y organización de aspectos importantes relacionados con las opciones académicas y profesionales que los sujetos están considerando. La importancia de esta variable ha sido destacada en algunas investigaciones recientes (Solberg et al., 1995).

La cuarta dimensión que aparece en el instrumento hace referencia a la eficacia en la planificación de objetivos. La investigación actual ha puesto de manifiesto que los objetivos personales y las expectativas de meta juegan un papel importante en la regulación autónoma de la conducta (Castillo, Balaguer y Duda, 2001).

Por último, la variable control del ambiente es un resultado de todo lo anterior. Cuando las personas muestran confianza en su propia capacidad para tomar decisiones se sienten eficaces en la ejecución de las tareas que acometen, buscan aquella información que les interesa de un modo adecuado y exhaustivo, dedicando, además, tiempo a planificar sus objetivos personales de un modo pormenorizado, es lógico pensar que tengan la sensación que regulan sus propias vidas, particularmente a la hora de establecer y diseñar sus itinerarios académicos y profesionales.

Procedimiento

El programa de orientación vocacional se llevó a cabo durante un curso académico. Mientras que los alumnos integrantes del grupo experimental realizaron las actividades de nuestro programa de intervención, los alumnos pertenecientes al grupo control realizaron las actividades habituales de tutoría que constan en los Planes de Acción Tutorial de los Departamentos de Orientación.

Entre estas actividades, las que mayor peso tienen son las destinadas a la información académica y profesional y las que pretenden mejorar el autoconocimiento de los alumnos en intereses vocacionales.

La forma de proceder para implantar el programa fue la siguiente: durante una hora semanal el orientador se reunía con los cuatro tutores de los cursos correspondientes que integraban el grupo experimental, dos cursos de 4º de E.S.O. y otros dos cursos de 1º de Bachillerato. En estas reuniones se planificaba el trabajo correspondiente a la tutoría de esa semana. El orientador comentaba los objetivos y las actividades de esa sesión, al tiempo que proponía ideas para favorecer la metodología de las sesiones. El programa pretende acercarse al desarrollo vocacional profundizando en cuatro ámbitos: el autoconocimiento, sobre todo en las facetas académica y profesional; la búsqueda y análisis de la información vocacional; el entrenamiento en toma de decisiones y la iniciación en la planificación de la búsqueda de empleo.

Por su parte, los tutores exponían sus dudas con relación a la sesión que se estaba planificando, consiguiéndose, gracias al trabajo en equipo, un doble objetivo, por un lado se facilitaba la comprensión de la actividad por parte de cada uno de los tutores y, al mismo tiempo, se incrementaba la motivación personal y grupal de éstos.

En cuanto a los análisis estadísticos, para comprobar el cumplimiento de la igualdad de varianzas entre las puntuaciones del grupo experimental y las del grupo control, se utilizó la prueba de Levene. Para realizar el análisis intergrupos se recurrió a la prueba *t* de Student para grupos independientes, en aquellos casos que se cumplía el criterio de homocedasticidad; en los casos que no se cumplía este criterio se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney. Por último, para realizar el análisis intragrupo, se empleó la *t* de Student cuando se cumplía el criterio de homocedasticidad y la *Z* de Wilcoxon cuando no se cumplía.

Resultados

Hipótesis 1ª. Los alumnos del grupo experimental mejorarán su expectativa de autoeficacia con nuestro programa con respecto a los alumnos del grupo control

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la primera hipótesis planteada en esta investigación queda validada. Los sujetos que integran el grupo experimental han mejorado más que los sujetos del grupo control en la puntuación correspondiente a la autoeficacia global, tal como la hemos medido con la escala de autoeficacia vocacional utilizada en esta investigación. En la Tabla 1 podemos comprobar cómo en la situación de pretest no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos grupos ($p = .122$), por lo que podemos considerar que ambos grupos parten de una situación equivalente. Sin embargo, en el postest sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$), siendo la puntuación del grupo experimental (264.555) superior a la puntuación del grupo control (249.775).

Además de estos resultados, también nos encontramos, tal como aparece reflejado en las Tablas 2 y 3, correspondiente al análisis intragrupos, diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en la puntuación correspondiente a autoeficacia global de ambos grupos, experimental y control. Por tanto, ambos grupos mejoran significativamente con respecto a la situación inicial de partida.

Tabla 1								
Análisis intergrupos en las dos variables dependientes								
Variables	PRETEST				POSTEST			
	Experim.	Control	t / U	Sig.	Experim.	Control	t / U	Sig.
Conocimiento profesional	7.7333	8.1573	3659.5 (b)	.317	14.5556	10.4382	8.820 (a)	.000***
Búsqueda de información	9.4111	9.9326	3527.5(b)	.167	16.7556	13.3708	2367.5(b)	.000***
Autoconfianza	7.5444	7.2921	3731.5(b)	.424	8.4667	7.6629	3.095(a)	.002**
Certeza	6.1111	6.0225	3951.5(b)	.876	7.5778	6.6292	3.250(a)	.001**
Eficacia estudio	12.1778	11.9101	.638(a)	.524	13.0222	12.9326	.198(a)	.843
Toma decisiones	48.7222	48.0899	.739(a)	.461	57.0000	54.5500	3298.0(b)	.041*
Ejecución tareas	46.3778	47.0112	-.732(a)	.465	53.8667	50.5730	3072.5(b)	.007**
Conducta exploratoria	40.6000	40.9101	-.423(a)	.673	47.3333	44.2921	3.308(a)	.001**
Planificación de objetivos	48.4222	49.9775	-2.176(a)	.031*	54.5556	51.9551	3227.0(b)	.025*
Control del ambiente	37.4111	38.7640	3434.00(b)	.099	51.8000	48.4045	2898.0(b)	.001**
Autoeficacia global	221.533	224.752	3468.50(b)	.122	264.555	249.775	2932.0(b)	.002**

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; (a) prueba t; (b) prueba U de Mann-Whitney

Tabla 2					
Análisis intragrupo en las dos variables dependientes para el Grupo Experimental					
GRUPO EXPERIMENTAL (n= 90)					
Variables	Pretest	Posttest	t	Z	Sig.
Conocimiento profesional	7.7333	14.5556	-15.063		.000***
Búsqueda de información	9.4111	16.7556	-13.611		.000***
Autoconfianza	7.5444	8.4667		-4.490	.000***
Certeza	6.1111	7.5778		-5.306	.000***
Eficacia en el estudio	12.1778	13.0222	-2.979		.004**
Toma de decisiones	48.7222	57.0000	-6.809		.000***
Ejecución de tareas	46.3778	53.8667	-10.173		.000***
Conducta exploratoria	40.6000	47.3333	-9.512		.000***
Planificación de objetivos	48.4222	54.5556	-7.553		.000***
Control del ambiente	37.4111	51.8000	-15.687		.000***
Autoeficacia global	221.533	264.555	-12.726		.000***

** p<.01; *** p<.001

Tabla 3					
Análisis intragrupo en las dos variables dependientes para el Grupo Control					
GRUPO CONTROL (n= 89)					
Variables	Pretest	Posttest	t		Sig.
Conocimiento profesional	8.1573	10.4382	-6.352		.000***
Búsqueda de información	9.9326	13.3708	-5.998		.000***
Autoconfianza	7.2921	7.6629	-1.762		.082
Certeza	6.0225	6.6292	-2.334		.022*
Eficacia en el estudio	11.9101	12.9326	-3.187		.002**
Toma de decisiones	48.0899	54.5500	-4.882		.000***
Ejecución de tareas	47.0112	50.5730	-4.034		.000***
Conducta exploratoria	40.9101	44.2921	-4.291		.000***
Planificación de objetivos	49.9775	51.9551	-2.197		.031*
Control del ambiente	38.7640	48.4045	-8.674		.000***
Autoeficacia global	224.752	249.775	-6.262		.000***

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Hipótesis 2ª. *Los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejorarán en las cinco dimensiones de la escala de autoeficacia con nuestro programa con respecto a los alumnos del grupo control*

Los resultados obtenidos relacionados con la segunda hipótesis y dentro del análisis intragrupos nos permiten observar una mejora estadísticamente significativa por parte de ambos grupos, experimental y control, en las siguientes variables analizadas: autoconfianza en la toma de decisiones ($p<.001$), eficacia en la ejecución de tareas ($p<.001$), conducta exploratoria ($p<.001$), eficacia en la planificación de objetivos ($p<.001$, para el grupo experimental, y $p<.05$, para el grupo control) y control del ambiente ($p<.001$). Estos resultados aparecen reflejados en la Tabla 2 para el grupo experimental y en la Tabla 3 para el grupo control.

En cuanto a los resultados del análisis intergrupos de la Tabla 1, relacionados con la segunda variable dependiente considerada, autoeficacia vocacional global, podemos observar cómo los alumnos del grupo experimental obtienen mejores puntuaciones que los alumnos del grupo control. Además, estas diferencias son estadísticamente significativas en las siguientes variables: autoconfianza en la toma de decisiones ($p<.05$), eficacia en la ejecución de tareas ($p<.01$), conducta exploratoria ($p<.01$), y control del ambiente

($p<.01$). En la variable eficacia en la planificación de objetivos también nos encontramos diferencias estadísticamente significativas en el posttest ($p<.05$), pero hay que tener en cuenta un dato muy importante, y es que en esta variable nos encontramos con una desigualdad estadísticamente significativa ($p<.05$) en la situación de partida entre el grupo experimental y el grupo control, tal como aparece reflejado en la Tabla 1. Por tanto, nos obligan a ser cautos a la hora de hacer interpretaciones con los resultados obtenidos, puesto que los dos grupos no parten de situaciones equivalentes, y puede que exista algún motivo no controlado que provoque esas diferencias iniciales.

Hipótesis 3ª. *Los alumnos del grupo experimental mejorarán en las distintas subescalas de la prueba de madurez vocacional al finalizar nuestra intervención con respecto a los alumnos del grupo control*

Nuestra primera variable dependiente considerada en esta investigación es la madurez vocacional. Teniendo en cuenta el análisis de las diferencias existentes en el análisis intragrupo nos encontramos que ambos grupos, experimental y control, han mejorado de un modo estadísticamente significativo en cuatro de las cin-

co variables analizadas: conocimiento profesional ($p < .001$), búsqueda de información ($p < .001$), certeza ($p < .001$, en el caso del grupo experimental, y $p < .05$, en el caso del grupo control) y eficacia en el estudio ($p < .01$). En la variable autoconfianza, la mejora obtenida por el grupo control con respecto a la situación inicial no es estadísticamente significativa, aunque sí existe una tendencia ($p < .10$). Mientras tanto, en los resultados de los sujetos del grupo experimental se aprecia una mejora bastante significativa ($p < .001$) desde el punto de vista estadístico.

Con relación al análisis intergrupos, reflejado en la Tabla 1, nos encontramos que la puntuación del grupo experimental en el posttest es superior a la del grupo control y estadísticamente significativa en las siguientes variables de la prueba de madurez vocacional: conocimiento profesional ($p < .001$), búsqueda de información ($p < .001$), autoconfianza ($p < .01$) y certeza ($p < .01$). En la variable eficacia en el estudio no se aprecian diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental y los del grupo control.

Hipótesis 4ª. Las mejoras obtenidas como consecuencia de nuestra intervención se producirán tanto en varones como en mujeres

Con respecto a esta cuarta hipótesis los resultados obtenidos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones finales obtenidas por hombres y mujeres dentro del grupo experimental, por lo que nuestra hipótesis queda validada. El planteamiento de los contenidos y las actividades del programa parecen favorecer una situación de igualdad en el desarrollo de la madurez vocacional y de la autoeficacia vocacional entre hombres y mujeres.

En las únicas variables en las que existen diferencias entre hombres y mujeres es, en primer lugar, en la autoconfianza, donde el nivel de significación estadística obtenido por las mujeres ($p < .001$) es mayor al obtenido por los varones ($p < .01$). Además, también nos encontramos diferencias significativas en los resultados correspondientes a eficacia en el estudio, donde el nivel de significación de varones ($p < .05$) no se corresponde con el resultado de las mujeres, quienes no obtienen mejoras significativas.

Discusión

Podemos afirmar que la hipótesis general queda validada en tanto que los alumnos que integran el grupo experimental y han seguido, por tanto, las actividades incluidas en nuestro programa de intervención, han mejorado más que los alumnos del grupo control en madurez vocacional y en expectativa de autoeficacia vocacional.

Nuestra primera hipótesis estaba formulada en los siguientes términos: los alumnos del grupo experimental mejorarán su expectativa de autoeficacia vocacional más que los alumnos del grupo control, gracias a la intervención realizada con nuestro programa. Esta primera hipótesis queda validada, tal como reflejan los resultados obtenidos, los sujetos del grupo experimental han mejorado más que los sujetos del grupo control en la puntuación correspondiente a la autoeficacia global, medida con la escala de autoeficacia vocacional.

La investigación científica llevada a cabo hasta la fecha sostiene que las expectativas de autoeficacia cobran trascendencia en tanto que determinan el rango de opciones académicas y profesionales percibidas, la perseverancia de estas opciones, así como el triunfo definitivo que la gente conseguirá en su opción elegida (Hackett y Betz, 1981).

La validación de esta primera hipótesis confirma la estructura de los contenidos y actividades de nuestro programa como un medio para garantizar la planificación y el desarrollo vocacional de los alumnos que cursan 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato. Al conseguir mejorar la expectativa de autoeficacia, los alumnos desarrollan una actitud más positiva hacia sus opciones académicas y profesionales.

La segunda hipótesis también queda validada, es decir, los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejoran en las cinco dimensiones de la escala de autoeficacia con respecto a los alumnos del grupo control, gracias a la intervención con nuestro programa. Hay que tener en cuenta que, en todas las variables, existía una situación de igualdad entre los grupos experimental y control, excepto en la variable eficacia en la planificación de objetivos, donde hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la situación de pretest, lo cual quiere decir que no partían de situaciones similares; en concreto, los alumnos del grupo control puntuaban más alto que los alumnos del grupo experimental. Por eso, en esta variable tenemos que ser cautos a la hora de interpretar los resultados, desde el momento en que los grupos no parten de una situación de equivalencia, las mejoras obtenidas por ambos grupos pueden ser debidas a causas que nosotros en principio desconocemos, y las interpretaciones apropiadas para otras variables, en este caso, no lo son.

En el resto de las variables pertenecientes a la escala de autoeficacia vocacional: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente, podemos concluir que nuestro programa es más eficaz que las actividades habituales de tutoría a la hora de provocar mejoras significativas entre los alumnos de Educación Secundaria, puesto que partiendo de situaciones similares en el pretest, los alumnos del grupo experimental obtienen puntuaciones superiores a las obtenidas por el grupo control en la situación posttest. Además, estas diferencias encontradas en la situación final son siempre estadísticamente significativas.

La tercera hipótesis también queda validada, puesto que los alumnos que integran el grupo experimental mejoran en todas las subescalas del cuestionario de madurez vocacional, excepto en la subescala eficacia en el estudio, donde vemos que no aparecen diferencias significativas con respecto al grupo control.

A la hora de llevar a cabo el análisis intergrupos nos encontramos con una situación similar en las cuatro variables siguientes: conocimiento profesional, búsqueda de información, autoconfianza y certeza. En la situación de pretest nos encontramos con una ausencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control; mientras tanto, en la situación de posttest, sí aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, siendo mayor la puntuación de los sujetos experimentales en los cuatro casos. Por tanto, aunque nuestro programa no tiene efectos diferenciales sobre la variable eficacia en el estudio, podemos concluir que esta hipótesis queda validada, porque en las otras cuatro variables que integran el cuestionario de madurez vocacional sí se producen diferencias estadísticamente significativas.

Con respecto a nuestra cuarta hipótesis, las mejoras obtenidas como consecuencia de nuestra intervención se producirán tanto en varones como en mujeres, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres dentro del grupo experimental, por lo que nuestra hipótesis queda validada. El planteamiento de los contenidos y las actividades del programa parecen favorecer una situación de igualdad en el desarrollo de la madurez vocacional y de la autoeficacia vocacional entre hombres y mujeres.

En los primeros estudios empíricos llevados a cabo para comprobar diferencias de género en expectativa de autoeficacia (Hackett y Betz, 1981; Betz y Hackett, 1981), los resultados indicaban una autoeficacia más baja por parte de las mujeres en aquellas profesiones desempeñadas tradicionalmente por hombres. Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten afirmar que los hombres y las mujeres de nuestra muestra obtienen niveles de autoeficacia similares gracias a nuestro programa de intervención. Este dato nos lleva a recordar la opinión de Osipow cuando destaca que el suceso más significativo en la historia de la psicología vocacional ha sido la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, iniciándose un proceso de cambio en las actitudes del género femenino hacia los aspectos relacionados con el mundo académico, laboral y profesional (Osipow y Fitzgerald, 1996).

En cuanto a las aplicaciones derivadas de esta investigación para la práctica de la orientación vocacional, queremos destacar, en primer lugar, el programa de intervención sobre el cual se centra la tesis. Los buenos resultados obtenidos nos hacen pensar en la utilidad que puede tener nuestro programa «*Planifico mi Futuro Profesional*» en los departamentos de orientación para trabajar con alumnos de Educación Secundaria, concretamente de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato, y favorecer su desarrollo vocacional en dimensiones como la autoeficacia vocacional y la madurez vocacional.

Una segunda aportación a la práctica de la orientación es la creación de un cuestionario que evalúa la autoeficacia en el ámbito de la orientación vocacional. El instrumento presenta un nivel de validez y fiabilidad aceptables (la fiabilidad de la escala considerando el total de puntuaciones es de .90), y puede ser utilizado para evaluar los resultados de los programas que intervienen en el ámbito del desarrollo vocacional (Carbonero y Merino, 2002).

En cuanto a las posibles investigaciones que se pueden llevar a cabo a partir de nuestra investigación, queremos destacar, en primer lugar, la comprobación de la validez predictiva y concurrente de la escala de autoeficacia vocacional.

Otra futura línea de investigación es comprobar en qué curso se obtienen mejores resultados dentro de la Educación Secundaria, por ejemplo, ver cuál es el alcance del programa en los cursos 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato a la hora de mejorar la madurez vocacional y la expectativa de autoeficacia. Tal vez sea conveniente programar actividades distintas para estos alumnos a la hora de diseñar actividades que pretendan fomentar el desarrollo vocacional.

También nos parece interesante seguir investigando sobre la posible relación existente entre la autoeficacia vocacional y la madurez vocacional. Es decir, sería interesante investigar sobre la posibilidad de que los alumnos que tengan una puntuación más alta en las dimensiones de la escala de autoeficacia, en la situación de partida, obtengan puntuaciones más altas en la prueba de madurez vocacional en el postest. Existen preguntas sin resolver en torno a estas dos variables, como las posibles relaciones de causalidad entre ellas dos, y sus relaciones con otras variables, como, por ejemplo, los intereses, los valores o la capacidad para enfrentarse con éxito a las profesiones deseadas.

Además, sería interesante estudiar la relación existente entre las cinco dimensiones de la escala de autoeficacia vocacional y la madurez vocacional. La investigación sobre estas cinco dimensiones: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente, y su relación con las distintas dimensiones de la madurez vocacional, puede abrir nuevos horizontes para entender mejor los procesos por medio de los cuales los sujetos toman decisiones vocacionales y planifican su futuro profesional.

No podemos finalizar sin hacer referencia a la valoración personal que han hecho los alumnos sobre el programa. La satisfacción de los alumnos, auténticos protagonistas de esta investigación, refuerza nuestra propia satisfacción como profesionales capaces de crear un instrumento que les sea útil y les ayude a mejorar en su proyecto personal.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Betz, N.E. (2001). Perspectives on future directions in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 275-283.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13, 79-86.
- Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G. y Campbell, N.K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 203-215.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez vocacional. En F. Rivas (Comp.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación* (pp. 237-254). Barcelona: Ariel.
- Merino, E. y Carbonero, M.A. (1996). Percepción ocupacional y orientación profesional en la adolescencia. En M. Marín y F.J. Medina (Comps.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 149-156). Sevilla: EUEDEMA.
- Osipow, S.H. y Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of career development*. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Rivas, F. et al. (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)*. Valencia: Coure.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Fischer, A.R., Brown, S.D. y Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Taylor, K.M. y Betz, N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Walsh, W.B. (2001). The changing nature of the science of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 262-274.