



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**CLARIDAD DEL AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA EN
RELACIÓN A LA EXPLORACIÓN Y COMPROMISO
VOCACIONAL EN ADOLESCENTES**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en
Psicología Clínica que presenta el Bachiller:

Joaquín Castro Valdez

Asesor: Erik Romero Nuñez

LIMA-PERÚ
2013

AGRADECIMIENTOS

A todos quienes me ayudaron, de maneras tan diversas, a desarrollar este trabajo.

A mi familia, a mi hermano; a mi papá y su genialidad, y a mi mamá y su amor.



RESUMEN

Claridad del Autoconcepto y Autoestima en relación a la Exploración y Compromiso Vocacional en Adolescentes

La presente investigación tuvo como objetivo describir la relación entre las variables de autoestima y claridad del autoconcepto, como aspectos del autoconcepto, y la exploración y el compromiso como componentes de la identidad vocacional, en estudiantes adolescentes. Con dicho fin, se aplicó el Cuestionario de Desarrollo de Carrera, la Escala de Identidad Vocacional, la Escala de Autoestima de Rosenberg, y la Escala de Claridad del Autoconcepto, a 182 alumnos de cuarto y quinto de secundaria de un colegio privado de Lima. Se encontraron correlaciones significativas medianas y grandes entre las cuatro variables, y se observaron diferencias de acuerdo al sexo y el grado de estudios. A través de correlaciones parciales se halló que Claridad correlaciona de forma significativa solamente con Compromiso al controlarse Autoestima, y Autoestima solamente con Exploración al controlarse Claridad. Las correlaciones parciales se mantuvieron similares en la muestra dividida por sexo, pero se observaron diferencias en la muestra dividida por grado de estudios.

Palabras Clave: Claridad del Autoconcepto, Autoestima, Identidad Vocacional, Exploración, Compromiso

ABSTRACT

Self-Concept Clarity, and Self-Esteem in relation to Vocational Exploration and Commitment in Adolescents

The present study aimed to describe the relationship between the variables of Self-Esteem and Self-Concept Clarity, as aspects of Self-Concept, and Exploration and Commitment as components of Vocational Identity, in adolescent students. 182 students in the last two years of high school education in a private school were assessed using the Career Development Inventory, the Vocational Identity Scale, the Rosenberg Self-esteem Scale, and the Self-concept Clarity Scale. Significant correlations were found between the four variables, and differences were observed according to gender and level of education. Through partial correlations it was found that, controlling Self-Esteem, Clarity had a significant correlation only with Commitment, and Self-Esteem had a significant correlation only with Exploration when controlling Clarity. Partial correlations remained similar in the sample in terms of gender, but differences were observed in terms of level of education.

Keywords: Self-Concept Clarity, Self-Esteem, Vocational Identity, Exploration, Commitment

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODO.....	10
Participantes.....	10
Medición.....	10
Análisis de Datos.....	14
RESULTADOS.....	16
DISCUSIÓN.....	22
REFERENCIAS.....	29
ANEXOS.....	39
Anexo I: Consentimiento informado.....	40
Anexo II: Ficha de datos.....	41
Anexo III: Escala de Claridad del Autoconcepto.....	42
Anexo IV: Escala de Autoestima.....	43
Anexo V: Escala de Identidad Vocacional.....	44
Anexo VI: Cuestionario de Desarrollo de Carrera.....	45
Anexo VII: Pruebas de normalidad.....	51
Anexo VIII: Correlaciones ítem-test.....	52
Anexo IX: Puntajes promedio y comparación de medianas de acuerdo a sexo en ambos grados.....	55
Anexo X: Correlaciones de variables de postulación e ingreso con las cuatro medidas.....	56

La decisión vocacional es un proceso que se desarrolla a través de muchos años, y encuentra en la adolescencia su punto más crítico y a la vez más importante, debido a que es en esta etapa del desarrollo en la que por lo general se consolida la elección de una carrera. El ingreso al campo de la producción en la cultura y la sociedad supone uno de los retos principales en la transición de la niñez a la vida adulta (Nurmi, 2004), y dentro de aquel campo, la decisión sobre una carrera resulta una parte clave en el complejo proceso del desarrollo. Es considerada por ello como una de las principales tareas del desarrollo del adolescente (Baumeister & Twenge, 2003; Erikson, 1974; López, 2003; Macovei, 2009; Skorikov, 2006).

Por su parte, la adolescencia es entendida como una etapa que concluye con la formación de la identidad adulta, y son precisamente la consolidación de la vocación y de la carrera piezas fundamentales en esa identidad (Erikson 1974, 2000). Es a través de la exploración de la identidad que se sientan las bases para el establecimiento de los compromisos que se realizarán durante la adolescencia tardía y en los años siguientes, y ciertamente es durante la adolescencia que la exploración y los compromisos en torno a una carrera tienen lugar.

Así, siendo un proceso crucial en la formación de la identidad, y enmarcado al mismo tiempo en la transición del colegio a la educación superior, elegir una carrera suele además estar marcado por una gran carga de estrés, aumentada a su vez por las diversas presiones provenientes del entorno, lo que genera una situación de conflicto entre las preferencias y las posibilidades, entre las exigencias externas y las aspiraciones propias del individuo, el miedo al fracaso y la voluntad de logro, entre otras, que hacen que el período de decisión resulte ser particularmente difícil (Collins & Laursen, 2004; Florenzano, 1993; Hirschi, 2012; Savickas, 1990). Si bien el proceso es distinto para aquellos estudiantes que seguirán estudios superiores, comparados con aquellos que no (Stringer & Kerpelman, 2010), en mayor o menor medida todo adolescente escolarizado pasa por este período crítico marcado por la tensión entre expectativas y oportunidades (Rascovan & Enrique, 2012). Resulta, por ende, indispensable la necesidad de conocimiento adecuado sobre este proceso, que resulte en la posibilidad de brindar acompañamiento y orientación acorde a las particularidades de cada persona.

En ese sentido, algunos adolescentes presentan intereses diferenciados, mientras que otros muestran intereses que no son tan coherentes entre sí; asimismo, los intereses de algunos individuos han sido estables durante una buena cantidad de tiempo, mientras que los de otros, más inestables, varían con relativa frecuencia (Hirschi, 2010). De esta forma, la capacidad de un adolescente para optar por una

carrera en un momento determinado dependerá de una serie de características de sí mismo (Hirschi, 2010, 2008; Holland, 1959; Stringer & Kelperman, 2010).

El constructo de *identidad vocacional* ha sido estudiado en gran medida desde la conceptualización de Holland, que propone ese constructo como una noción clara de las metas, intereses, habilidades y posibilidades ocupacionales de uno mismo (Holland, 1996). En ese sentido, sostiene que durante la niñez y la adolescencia se da un proceso de creciente diferenciación respecto a las otras personas en cuanto a intereses, competencias y valores, y que este proceso genera perfiles de personalidad, habilidades, características y mecanismos de afrontamiento, entre los cuales se encuentra el autoconcepto (Holland, 1985 citado por Vondracek, 1992).

De esta forma, señala que es fundamental estudiar la relación entre la medida en que una persona se distingue o define de las demás (*diferenciación*) y cuán parecidos y relacionados entre sí son sus intereses vocacionales (*consistencia de intereses*), y a su vez la cercanía de su perfil de intereses y su trabajo real (*congruencia*); asimismo, propone el constructo de *elevación del perfil vocacional*, refiriéndose al nivel general de interés de una persona en distintos campos. Así, se esperaría hallar siempre una relación positiva entre *diferenciación*, *consistencia de intereses*, *congruencia* y *elevación* con una *identidad vocacional* más desarrollada (Hirschi, 2011a; Holland, 1996).

No obstante, si bien dicha propuesta teórica ha sido utilizada en innumerables investigaciones durante más de cinco décadas (véase Gottfredson, 1999; Savickas y Gottfredson, 1999), en el plano empírico diversos estudios han mostrado resultados ciertamente inconsistentes en relación a esa hipótesis (Hirschi y Läge, 2007b; Vondracek y Skorikov, 1997; véase también Hirschi, 2011a). Distintos investigadores sostienen que el origen de esas inconsistencias se halla en limitaciones de una conceptualización relativamente simplista, ya que sólo estaría considerando el compromiso con las decisiones y la noción clara de las características y el contexto de uno mismo, dejando de lado, entre otras cosas, la importancia de la exploración de distintas posibilidades (Vondracek, 1992; Hirschi, 2011c).

De otro lado, tenemos el modelo teórico de la identidad propuesto por Marcia (1966, 1980), quien en un intento por operacionalizar el constructo ampliamente trabajado por Erikson, plantea la noción de identidad como una estructura propia del sí-mismo, una organización interna, auto-construida y dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual, que varía gradualmente de acuerdo a la edad y a las experiencias del individuo, y que se encuentra en constante desarrollo. Para este autor, la capacidad para realizar de forma satisfactoria una elección importante se encuentra relacionada con un período de crisis en que se da la

exploración de las alternativas existentes durante una etapa de toma de decisiones, y el *compromiso* con la opción u opciones escogidas, entendida como el hecho de optar por una alternativa y adherirse a esa elección (Marcia, 1967; Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahlheim, 1995). En este modelo introduce una tipificación de estatus de identidad, proponiendo cuatro estatus independientes característicos de la adolescencia: *moratoria*, si se demora la elección pero existe exploración (exploración alta, compromiso bajo); *cerrada*, cuando el individuo ha realizado su elección sin explorar otras opciones (exploración baja, compromiso alto); *lograda*, si es capaz de realizar una elección en función a la información que ha explorado (exploración y compromiso altos); y *difusa*, cuando la persona no tiene una dirección clara, pero tampoco se involucra en tareas de exploración (exploración y compromiso bajos) (Jara, 2010; Marcia, 1980).

Si bien ha llegado a recibir críticas por una supuesta sobre-simplificación del modelo eriksoniano del desarrollo de la identidad (Cote & Levine, 1988; Lerner, 1981; Meeus, 1996), la propuesta de Marcia sigue siendo hasta el día de hoy uno de los modelos más importantes y más utilizados para la identificación y medición del constructo de identidad, y particularmente de *identidad vocacional*, sobre todo en la adolescencia tardía (Hirschi, 2011a, 2011b; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers & Vansteenkiste, 2005; Schwartz, 2001; Vondracek, 1992; Vondracek & Skorikov, 1997; Waterman, 1988).

En esta línea, se ha explorado la relación entre los estatus de identidad vocacional propuestos por Marcia, y la estructura de intereses vocacionales (en términos de *diferenciación*, *consistencia de intereses*, *congruencia* y *elevación*) de Holland (Hirschi, 2011c). Los resultados permitieron observar que tres de los cuatro constructos de la estructura de intereses vocacionales fueron discriminadores significativos entre los distintos grupos de estatus de identidad: una mayor *elevación* fue un discriminador importante y se relacionó positivamente con los estatus de identidad caracterizados por una alta exploración (*moratoria* y *lograda*), pero se relacionó negativamente con los estatus caracterizados por un alto nivel de compromiso (principalmente la identidad *cerrada*); la *diferenciación* discriminó entre identidad *difusa* y las identidades *moratoria* y *lograda*, y en menor medida entre *moratoria* y *cerrada*; adicionalmente, *congruencia* correlacionó positivamente con la distinción entre identidad *cerrada* y *moratoria*. El constructo de *consistencia* no mostró ser un discriminador importante entre los grupos de estatus de identidad, lo cual representaría un indicador más del bajo soporte empírico con que cuenta ese constructo, sugiriendo una limitada importancia para estudios próximos (Hirschi, 2011c). El hecho de que los estudiantes en el grupo de identidad *cerrada* presentaran

intereses altamente *congruentes* y *diferenciados* contradice a los presupuestos teóricos, que indican que una elección congruente y tener intereses cristalizados solo se logra luego de un proceso de exploración (Hirschi, 2011c).

Se ha estudiado (Kalakoski & Nurmi, 1998) la relación de la exploración y el compromiso con la edad y el grado de estudios de adolescentes en secundaria, encontrándose que ambos componentes de la identidad mostraron un incremento con la edad, pero principalmente en relación al grado de estudios, observándose puntuaciones más altas en aquellos adolescentes que se encuentran en etapas de transición entre la secundaria y la preparatoria. Asimismo, se ha encontrado que la edad juega un papel fundamental en la *determinación sobre la carrera* (*career decidedness*) (Niece & Bradley, 1979), y a su vez resulta como un predictor importante de la *identidad vocacional* (Santos, 2003)

Igualmente, se ha estudiado (Hirschi, 2011c) la diferencia de los estatus de identidad vocacional en adolescentes hombres y mujeres, reportándose una mayor tendencia de los hombres a estar en un estatus de identidad cerrada más que moratoria, a comparación de las mujeres, y se propone que se debe a diferencias y discriminación de género en la estructura educativa y ocupacional. Asimismo, se ha estudiado (Patton, Bartrum & Creed, 2004) las diferencias de género en la relación entre metas, expectativas, planeamiento y exploración de carrera, y optimismo y autoestima, encontrándose que en hombres la autoestima y el optimismo influyen las expectativas de carrera, que a su vez predicen metas, planeamiento y exploración de carrera, y que en mujeres el optimismo influye las metas de carrera, que a su vez predicen el planeamiento y la exploración de carrera, mientras que la autoestima predice expectativas de carrera, que a su vez influye directamente en el planeamiento y la exploración de carrera.

Sin embargo, otros estudios (Gushue, Clarke, Pantzer & Scanlan, 2006; Skorikov & Vondracek, 1998) han reportado falta de evidencia de diferencias entre sexos, si bien resaltan la importancia de que se explore más detalladamente la posibilidad de que existan dichas diferencias.

Como se ha mencionado, son múltiples los factores implicados en la elección de una carrera, y por ende en la conformación de la identidad vocacional. Si bien está claro que los factores externos (culturales, sociales, económicos e incluso geográficos) tienen una influencia profunda y directa en la decisión (De León & Rodríguez 2008; González, 2008; Stringer & Kelperman, 2010), son los factores internos los que ocupan un mayor interés para la investigación académica en Psicología, y así también en el presente estudio. Es dentro de estos últimos que se ubican aquellos factores propios del sí-mismo, como el autoconcepto y la autoestima.

El autoconcepto es definido actualmente como un esquema cognitivo, organizado y estructurado, que contiene la totalidad de las creencias de un individuo sobre sus propias características, así como también roles, valores y metas personales (Campbell, 1990; Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavallee, Lehman, 1996; Steffgen, Da Silva, Recchia, 2007; Stinson, Wood, Doxey, 2008). Uno de los constructos más investigados dentro de este esquema es la autoestima, que supone una parte del componente afectivo-evaluativo del autoconcepto (Campbell, 1990; Fleming & Courtney, 1984).

A través de los años, diversas investigaciones han hecho esfuerzos por estudiar la autoestima de los individuos como un factor influyente en relación a su identidad vocacional. Mediante estudios realizados en adolescentes tanto en etapa escolar como en los primeros años de estudios superiores, se ha reportado que una autoestima más positiva se encuentra positivamente relacionada con una identidad vocacional más desarrollada y estable, como se hará referencia a continuación.

Se ha investigado (Malone, 1989) la relación entre *identidad vocacional* (Vocational Identity Scale; Holland, Daiger & Power, 1980), *locus de control*, y *autoestima*, encontrando que los individuos en la adolescencia media que poseen una identidad vocacional bien desarrollada y diferenciada, tienden a presentar menos atribuciones externas así como también una autoestima más positiva.

Por su parte, se investigó (Barret y Tinsley, 1977) la relación entre autoestima (Total Positive Scale, de la Tennessee Self-Concept Scale; Fitts, 1965) y el estatus de decisión vocacional (Decisional Rating Scale y Vocational Rating Scale, validados para el estudio), reportando que los individuos con un más alto nivel de autoestima obtuvieron una media significativamente mayor en los puntajes de *crystalización del autoconcepto vocacional* (*vocational self-concept crystallization*), que supone nociones más estables, claras y certeras con respecto a actitudes, valores, intereses, necesidades y habilidades relevantes para la decisión vocacional – que aquellos con una autoestima inferior.

Se ha estudiado también (Munson, 1992) la relación que existe entre la *autoestima* (Self-Esteem Inventory; Coopersmith, 1967), *identidad vocacional* (Vocational Identity Scale; Holland et al., 1980), y *sobresaliencia* (*salience*, entendida como la participación, el compromiso y las expectativas de valores), encontrando que los estudiantes con alta autoestima puntuaron más alto en las mediciones de identidad vocacional y sobresaliencia. Del mismo modo, se ha estudiado (Kahn & Alvi, 1983) la relación de *autoestima* con la *madurez para la carrera* (*career maturity*, Career Maturity Inventory; Crites, 1973) y *locus de control*, encontrando que mayores puntajes

de madurez para la carrera se asociaron a una más alta autoestima y un mayor locus de control interno.

Por otro lado, se exploró (Patton et al., 2004) la relación entre *autoestima* (Rosenberg Self-esteem Scale; Rosenberg, 1965), *optimismo* (Life Orientation Test – Revised; Scheier, Carver, & Bridges, 1994, en Patton et al., 2004), *exploración* (Career Development Inventory; Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981), *expectativas de carrera*, *metas de la carrera* y *planeamiento de la carrera*. Así, se encontró que en la muestra la *autoestima* se relacionaba de forma positiva y significativa con *planeamiento*, pero con *exploración* solamente en mujeres. Por otra parte, a través de análisis de rutas (*path analysis*) se estimó que en hombres *autoestima* y *optimismo* tenían influencia sobre *expectativas*, que subsecuentemente predecía *metas*, *planeamiento*, y *exploración*; en mujeres, la ruta que siguió *autoestima* fue distinta a la de *optimismo*, prediciendo *expectativas*, y subsecuentemente *planeamiento* y *exploración*.

Sin embargo, a pesar de que en varios estudios se ha encontrado relación entre autoestima y elementos de la identidad vocacional, otras investigaciones no han podido encontrar evidencias significativas que sustenten dicha relación (Bedeian, 1977; Lawrence & Brown, 1976; Rehberg & Hotchkiss, 1979), lo que hace que los hallazgos de las investigaciones resulten ciertamente inconsistentes.

Por otro lado, el componente evaluativo del autoconcepto ha sido estudiado también mediante el constructo de *autoevaluaciones nucleares*, entendidas como el conjunto de las evaluaciones fundamentales de una persona sobre su valía, competencia y capacidades, y que para su medición empírica combina constructos como autoestima, autoeficacia, y locus de control. Si bien se encontró que dicho constructo en adolescentes se relaciona positivamente con una identidad vocacional lograda, considerando sus dimensiones de exploración y compromiso (Hirschi & Herrmann, 2012; $N = 589$ estudiantes de pregrado en Alemania), otras investigaciones han reportado resultados poco concluyentes en esa misma relación (Koumoundourou, G., K. Kounenou & S. Eftyxia, 2012; $N = 200$ estudiantes de secundaria en Grecia), y en la relación de autoevaluaciones nucleares y la disposición y capacidad para tomar la decisión de la carrera (*career-choice readiness*) (Hirschi, 2011b; $N = 364$ estudiantes de secundaria en Suiza).

A partir de estos resultados, encontramos que diversos autores han optado también por investigar aspectos relacionados a la estabilidad de ciertos factores involucrados con la identidad vocacional, como una medida predictiva de ésta. De este modo, se ha estudiado (Robbins & Patton, 1985) la *estabilidad de metas vocacionales* (Goal Instability Scale; Robbins & Patton, 1985) como un

predictor de la *determinación sobre la carrera (career decidedness)* (Career Decision Scale; Osipow, 1980 y Osipow, Carney & Barak, 1976, en Robbins & Patton, 1985), encontrando que es un predictor significativo. Asimismo, se ha estudiado (Santos, 2003) la *estabilidad de metas vocacionales* (Goal Instability Scale; Robbins & Patton, 1985) y la autoestima como predictores de la identidad vocacional (Vocational Identity Scale; Holland et al., 1980) en alumnos de los últimos años de secundaria, encontrando que la estabilidad de metas resultó ser el predictor más fuerte de la identidad vocacional.

De igual forma, se ha explorado (Savickas, 1985) la relación entre identidad vocacional, el *logro de la identidad del yo (ego-identity achievement)* —como un constructo del desarrollo humano—, y el *desarrollo vocacional* (Super, 1980), entendido como un proceso complejo que comprende el cumplimiento de una serie de tareas: *crystalización, especificación, implementación, estabilización y consolidación*. El mencionado estudio indica que la identidad vocacional se encuentra positivamente relacionada a ambos constructos.

Por su lado, la estabilidad en el tiempo de los intereses vocacionales en la adolescencia ha captado la atención de distintos investigadores, que se han enfocado en los factores que puedan estar relacionados con esa estabilidad (como King, 1958; Lubinski, Benbow & Ryan, 1995; Mullis, Mullis & Gerwels, 1998; Rottinghaus, 2007; Swanson, 1999; Tracey & Robbins, 2005; Tracey, Robbins & Hofsess, 2005); en este sentido, se ha encontrado que hay una relación significativa entre la estabilidad de los intereses vocacionales en el tiempo, y cuán diferenciados y coherentes entre sí son los intereses de un adolescente, concluyendo que una mayor diferenciación y coherencia en los intereses es un predictor de una mayor estabilidad (Hirschi, 2010).

De este modo, es importante notar cómo se toma en consideración aspectos más estructurales de los individuos en los estudios en torno a la decisión y la identidad vocacional (autoevaluaciones nucleares, estabilidad de metas, logro de la identidad del yo), obteniendo resultados favorables para dichas investigaciones. Así, cabe proponer la investigación de la relación que pueda tener el aspecto estructural del autoconcepto, con la identidad vocacional, en comparación con el aspecto afectivo-evaluativo.

Este aspecto estructural del autoconcepto se estudiará a partir del constructo de claridad del autoconcepto, el cual es definido como “la medida en que los contenidos del autoconcepto de un individuo (por ejemplo, los atributos personales percibidos) son definidos con claridad y confianza, poseen coherencia interna, y son temporalmente estables” (Campbell et al., 1996, p. 141). La claridad del autoconcepto representa un indicador de ajuste, en tanto previene problemas sociales, emocionales y motivacionales derivados de la incertidumbre acerca de uno mismo (Baumeister,

1986; Brown & Smart, 1989, ambos en Campbell, 1990; Campbell, 2003), y se relaciona con estrategias de afrontamiento activas (Smith & Dust, 2006; Smith, Wethington, & Zhan, 1996, en Demirutku, 2007).

En esa línea, se ha estudiado la relación de la claridad del autoconcepto con el bienestar subjetivo, encontrándose que es un mediador entre el bienestar subjetivo y la claridad de la identidad cultural (Usborne & Taylor, 2010), y entre el bienestar subjetivo, percepciones de vida, percepciones de discontinuidad del sí mismo y diversos estresores (Ritchie, Sedikides, Wildschut, Arndt & Gidron, 2011).

La claridad del autoconcepto también ha sido relacionada positivamente con otros indicadores de ajuste psicológico, como satisfacción y compromiso con la relación de pareja (Lewandowski, Nardone & Raines, 2010); propósito en la vida, sentido de coherencia, balance afectivo, satisfacción general y auto-revelación (Bigler, Neimeyer & Brown, 2001), y negativamente con depresión y ansiedad (Bigler et al., 2001; Dijk, Branje, Keijsers, Hawk, Hale & Meeus, 2013). Asimismo, se ha encontrado (Lee-Flynn, Pomaki, DeLongis, Biesanz & Puterman, 2011) que una elevada claridad del autoconcepto aminora el efecto de la baja autoestima sobre la tendencia a presentar afectos depresivos, apuntándose además la vulnerabilidad de las personas con baja claridad del autoconcepto y baja autoestima en la adaptación al estrés.

Se ha estudiado la relación de la claridad del autoconcepto con los contenidos evaluativos del autoconcepto (Campbell, 1990; Campbell & Lavalée, 1993), comprobándose que los individuos con una baja autoestima tienden a presentar un autoconcepto menos claro, y proponiendo además que ambos constructos se encuentran bidireccionalmente relacionados: una baja autoestima provoca una mayor incertidumbre con respecto a uno mismo, pero también una baja claridad del autoconcepto afecta negativamente al componente evaluativo del autoconcepto (Campbell, 1990). Por otra parte, existen estudios (Campbell, 1990; Castañeda, 2013; Chang, 2001) que sugieren que el componente estructural del autoconcepto podría resultar como un mejor predictor del ajuste psicológico, comparado con el componente afectivo-evaluativo.

Distintas investigaciones en torno a los componentes del autoconcepto han sugerido la existencia de diferencias de acuerdo al sexo. Se ha encontrado que la autoestima tiende a ser mayor en adolescentes hombres que en mujeres (Castañeda, 2013; Garaigordobil & Durá, 2006; Khanlou, 2004; Reina, Oliva & Parra, 2010), y que en mujeres tiende a estar construida en torno a la interdependencia y la conexión con otras personas, mientras que en hombres se relaciona más con la diferenciación y la independencia (Josephs, Markus & Tafarodi, 1992). Asimismo, en un estudio reciente (Castañeda, 2013) se ha encontrado que en adolescentes hombres la claridad del

autoconcepto jugaría un rol importante en relación a problemas de internalización, mientras que en mujeres la autoestima resulta ser más influyente en esa relación.

Como ya se ha visto, a lo largo de numerosas investigaciones se ha planteado y discutido la vinculación existente entre características evaluativas del autoconcepto y la identidad vocacional; sin embargo, el rol que la claridad del autoconcepto representa con respecto al proceso de elección de una carrera es un tema que aún no ha sido explorado, si bien diversos autores han sugerido la importancia que tendrían los componentes estructurales del autoconcepto como predictores en la elección de la carrera. Teniendo en cuenta la dinámica descrita, se propone estudiar la relación entre el aspecto estructural y el afectivo del autoconcepto, a través de los constructos de autoestima y claridad del autoconcepto respectivamente, y los dos componentes de la identidad vocacional, la exploración y el compromiso. En este sentido, interesa estudiar de qué manera se asocian las dos primeras variables con cada uno de los componentes de la identidad vocacional.

Considerando que hay cierta cantidad de investigaciones que sugieren que el sexo del individuo implica diferencias para la forma en que se presentan los componentes del autoconcepto (Castañeda, 2013; Gurung, R. A., Sarason, B. R., & Sarason, I. G., 2001; Josephs et al., 1992; Reina et al., 2010; Suh, 2002) y de la identidad vocacional (Gushue et al., 2006; Hirschi, 2011a, 2011c; Munson, 1992; Patton et al., 2004), se va a explorar cómo se hallan en esta muestra en función al sexo.

Asimismo, existen estudios (Holland, Daiger et al., 1980; Kalakoski & Nurmi, 1998; Niece & Bradley, 1979; Santos, 2003) que apuntan a que tanto la edad como el grado de estudios y la etapa particular en la que se encuentran los individuos, influyen en los componentes de la identidad vocacional. Por otro lado, en el contexto particular en que se lleva a cabo la presente investigación, típicamente durante el último año de secundaria se dan las postulaciones a los estudios superiores (universidades e institutos), lo que supone una diferencia importante entre los dos últimos años de estudios escolares y que debería ser abordada. Teniendo lo anterior en consideración, se explorará también en función a la edad y al grado de estudios.

Método

Participantes

Participaron 182 estudiantes de un colegio particular de la ciudad de Lima, entre los 14 y 18 años de edad ($M = 15.9$, $SD = 0.794$, 44% mujeres), de cuarto grado ($N = 91$, edades de 14 a 18 años, $M = 15.49$, $SD = 0.766$; 42% mujeres) y quinto grado ($N = 91$, edades de 15 a 18 años, $M = 16.31$, $SD = 0.591$; 46% mujeres) de secundaria. Dicha institución es ampliamente reconocida por el énfasis que otorga a la importancia de continuar los estudios académicos en instituciones de formación superior.

El acceso a la muestra se obtuvo a través del Departamento Psicopedagógico de dicha institución, y la aplicación del estudio se realizó de forma grupal y voluntaria en cuatro días distintos.

Medición

Exploración vocacional.

Se utilizó la versión en castellano de las sub-escalas “planificación” y “exploración”, que constituyen la dimensión “actitudinal” del Cuestionario de desarrollo de carrera – CDC (Super et al., 1981), adaptado y validado por Álvarez González (1989; Álvarez González, Bisquerra, Espín & Rodríguez Espinar, 2007). La sub-escala de exploración tiene 16 ítems, en los que se pregunta al evaluado si es que consultaría a distintas fuentes para obtener información sobre una carrera, y cuánta información útil ya ha obtenido de cada fuente (como padres, maestros, orientadores). La sub-escala de planificación tiene 17 ítems, y en ella se pide indicar la cantidad de tiempo utilizado y actividades realizadas para conocer más sobre alguna carrera. En ambas sub-escalas existen cinco opciones para cada enunciado (por ejemplo, desde “mis planes no son nada claros ni seguros, sino más bien confusos”, hasta “están muy claros y decididos”), y en la calificación se le asigna de 0.25 a 1 punto a cada opción.

Se incluyó una dimensión de planificación junto con una de exploración para construir la medida “exploración”, ya que ambas se complementan para dar una sola variable acorde al constructo propuesto por Marcia (1980), una medida sobre el conocimiento, la exploración y la reflexión activa sobre carreras. Se obtuvo una sola puntuación de la suma del puntaje de los 33 ítems. El mismo procedimiento ha sido usado en una investigación previa (Hirschi, 2011c), con resultados favorables.

La versión utilizada es fruto de varios estudios para adaptarla al contexto español (Álvarez González, 1989; Álvarez González, Bisquerra, Espín & Rodríguez Espinar, 1990, 1995; en Álvarez González et al., 2007), dando como resultado una

adaptación con menos ítems que la prueba original (la dimensión actitudinal consta de 50 ítems en el instrumento original desarrollado por Super, 1981). En una muestra de estudiantes españoles ($N = 3052$) de los últimos cinco años de educación escolar, reportó confiabilidad mediante alfa de Cronbach de 0.81 para la dimensión actitudinal (Álvarez González et al., 2007).

Con la finalidad de explorar su validez concurrente con la dimensión actitudinal del Inventario de Madurez de Carrera de Crites (1973, en Álvarez González et al., 1990) el instrumento fue administrado a una muestra de estudiantes españoles de escuela secundaria obligatoria y postobligatoria ($N = 1075$) (Álvarez González et al., 1990). Se reportó correlaciones de 0.42 y 0.48 para dos formas de dicho instrumento, que mide conjuntamente el grado de involucramiento en el proceso de elección, orientación y actitudes hacia el trabajo, autoconfianza para la toma de decisiones, preferencia por determinados factores de elección vocacional, y concepciones precisas del proceso de elección ocupacional (Álvarez González et al., 2007).

En el presente estudio, para la confiabilidad se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.907. Asimismo, se obtuvieron correlaciones ítem-test adecuadas, comprendidas entre 0.297 y 0.605; un ítem estuvo fuera de dicho rango, habiendo obtenido un coeficiente de correlación de 0.162 (ítem 4).

Compromiso vocacional

Se utilizó la Escala de Identidad Vocacional, una sub-escala de la prueba Mi Situación Vocacional (Holland, Daiger & Power, 1980), en su versión adaptada al castellano y validada por Tosado (2012). La escala es autoaplicada y consiste de 18 ítems dicotómicos (*verdadero* y *falso*), todos inversos. Mide la ausencia de dificultades en la toma de decisiones y la confianza en la propia habilidad para tomar decisiones en situaciones ambiguas (Munson, 1992); un puntaje alto indicará confianza en la capacidad de uno mismo para tomar decisiones, y un compromiso alto con las alternativas por las que se opte. En su versión original fue validada en una muestra compuesta de estudiantes de colegio secundario, universitarios, y trabajadores ($N = 824$); reportó consistencia interna adecuada, con coeficientes de alfa de Cronbach de 0.86, 0.88 y 0.89 respectivamente (Holland, Gottfredson & Power, 1980).

Esta escala ha sido utilizada para evaluar el constructo de compromiso en diversas investigaciones (Hirschi, 2009a, 2010, 2011a, 2011d; Hirschi & Läge, 2008b), dado que mide el compromiso en la toma de decisiones tal como lo propone la tipificación de Marcia (1980).

La versión utilizada fue validada en una muestra de 189 adultos hispanohablantes de 18 a más años de edad, en los Estados Unidos, nacidos dentro o fuera de ese país, y de distintos contextos laborales y niveles de educación y

entrenamiento. Se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach total de 0.856 para la consistencia interna, similar a la reportada para la versión original de la prueba, lo que demuestra una traducción satisfactoria (Tosado, 2012).

En el estudio de validación de esta versión se exploró su validez concurrente con medidas de *autoeficacia para la decisión de carrera* y *esperanza*, obteniendo relaciones positivas significativas (0.59 y 0.40), y su validez divergente con el constructo de *neuroticismo*, obteniendo un coeficiente de -0.50.

La escala ha mostrado correlaciones positivas con *decisión*, *planeamiento* y *exploración de carrera* (Hirschi y Läge, 2007b, 2008). Es importante apuntar la alta correlación existente (0.76) entre la *identidad vocacional* medida por esta escala y el constructo de *determinación sobre la carrera (career decidedness)*, entendido como la medida en que un individuo se encuentra o no decidido sobre la carrera que seguirá (Hirschi y Läge, 2007b).

Esta escala también ha mostrado tener correlaciones positivas con bienestar psicológico (Strauser, Lustig & Çiftçi, 2008), medido con las Escalas de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989, 1995, en Strauser et al., 2008), que evalúa *autonomía*, *manejo del ambiente*, *crecimiento personal*, *relaciones positivas con otros*, *propósito en la vida*, y *autoaceptación*, como indicadores de ajuste psicológico. Asimismo las Escalas de Bienestar Psicológico explicaron un 12,9% de la varianza de la Escala de Identidad Vocacional, siendo la medida de *propósito en la vida* (la existencia de estabilidad de metas, dirección en la vida y la creencia de que la vida tiene sentido) la que presentó la influencia única más significativa ($\beta = .425$).

En el presente estudio, para la confiabilidad se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.814. Las correlaciones ítem-test se mostraron adecuadas, comprendidas entre 0.231 y 0.644; dos ítems estuvieron fuera de dicho rango, con coeficientes de 0.171 (ítem 1) y -0.085 (ítem 17).

Autoestima

Se usó la versión en castellano de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), traducida para la edición en castellano de Rosenberg (1973) y validada por Atienza, Moreno y Balaguer (2000). La escala es autoaplicada y consiste de 5 ítems directos (1, 2, 4, 6, 7) y 5 inversos (3, 5, 8, 9, 10), en formato tipo Lickert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 puntos (muy de acuerdo). Se califica asignando el puntaje inverso a las afirmaciones direccionadas negativamente, y los valores teóricos fluctúan entre 10 (baja autoestima) y 40 (alta autoestima). Fue diseñada para evaluar la autoestima global de la persona a través de los sentimientos generales acerca de sí misma (Rosenberg, 1973). La versión original fue validada en una muestra de 5024

estudiantes de tercer y cuarto año de secundaria de escuelas públicas de Nueva York, reportando confiabilidad alta (alfa de Cronbach = 0.79) (Rosenberg, 1965).

La versión aplicada en este estudio fue validada con la participación de estudiantes de distintos centros de bachillerato y educación secundaria de la Comunidad Valenciana ($N = 488$; edad: $M = 15.82$, $SD = 0.75$). Los resultados mostraron un nivel satisfactorio de estabilidad temporal, con correlación test-retest de 0.86 en varones y 0.64 en mujeres luego de un período de dos semanas.

Las propiedades de la escala también fueron investigadas en Buenos Aires (Góngora y Casullo, 2009) en una muestra de 120 personas, divididas en dos grupos apareados por sexo y edad: 60 pacientes diagnosticados con un trastorno de ansiedad y/o depresión, y 60 sujetos de población no clínica. El alfa de Cronbach en la muestra fue 0.78 para la población clínica y 0.70 para la población no clínica.

La prueba también fue validada el mismo año en Santiago de Chile con adultos jóvenes, medios y mayores (Rojas-Barahona, Zegers y Förster, 2009). La muestra ($N = 473$) fue dividida en tres grupos etarios (30-44, 45-59, 60-75), presentando un alfa de 0.75 para la muestra completa, y 0.79, 0.71 y 0.75 para cada grupo, respectivamente.

En el presente estudio, para la confiabilidad se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.795. Del mismo modo, las correlaciones ítem-test se mostraron adecuadas, comprendidas entre 0.279 y 0.663.

Claridad del Autoconcepto

Se utilizó la Escala de Claridad del Autoconcepto-SCC (Campbell et al., 1996), en su versión peruana por Argumedo y Romero (2010). La escala es autoaplicada y consiste de 12 ítems en formato de tipo Lickert, que va desde 1 (fuertemente en desacuerdo) a 5 puntos (fuertemente de acuerdo). Evalúa la medida en que los contenidos del autoconcepto de una persona están claramente definidos, son internamente consistentes, y temporalmente estables. En su versión original constaba de 20 ítems y estuvo constituida por 3 factores altamente inter-correlacionados, que reflejaban la *claridad generalizada*, la *dirección hacia las metas*, y la *firmeza en la decisión*; fueron seleccionados solo los 12 referentes al primer factor, obteniendo así una escala breve, focalizada y unidimensional (Campbell et al., 1996).

Para explorar sus características psicométricas, se realizaron tres estudios a lo largo de tres años seguidos: $N = 471$, edades de 17 a 44 años; $N = 608$, edades de 17 a 42 años; y $N = 465$, edades de 17 a 48 años. El análisis factorial de los 12 ítems mostró un único factor general (con un *autovalor* mayor a 1 en los tres estudios). Para observar la estabilidad temporal los participantes se autocalificaron en base a 16 adjetivos suministrados, en dos momentos en un lapso de cuatro meses. Para ésta

medida se consideró (a) el número de adjetivos que mostraron algún cambio en la calificación, (b) la diferencia promedio entre las 16 calificaciones, y (c) la correlación intra-sujeto entre los dos conjuntos de calificaciones. La consistencia interna se evaluó pidiéndole a los participantes responder una encuesta cerrada (“sí” o “no”) de 56 adjetivos. El análisis de validez de criterio en el segundo estudio mostró correlaciones significativas entre la SCC y las medidas de estabilidad temporal (-0.34, -0.27, 0.38) y consistencia interna (0.31), lo que indicaría que una mayor claridad del autoconcepto se relaciona con una mayor estabilidad y consistencia en las autodescripciones.

La prueba presentó un alfa de Cronbach de 0.86 para la consistencia interna, y correlaciones ítem-puntaje total en un rango de 0.35 a 0.66. Todos los ítems mostraron intercorrelaciones positivas (correlaciones entre 0.10 y 0.58). Se realizó una medida de test-retest con participantes de los dos primeros estudios, mostrando coeficientes de estabilidad aceptables: el primero reportó una correlación de 0.79 ($N = 155$, aplicación cuatro meses después); el segundo mostró una correlación de 0.70 ($N = 61$, aplicación cinco meses después).

A través de los tres estudios se exploró su validez concurrente con medidas de *autoestima*, con un coeficiente promedio de 0.61, y su validez divergente con medidas de *neuroticismo*, con un coeficiente promedio de -0.56. Se encontró también asociada con otras medidas de personalidad: *responsabilidad* (promedio $r = 0.43$) *agradabilidad* (promedio $r = 0.26$), *extraversión* (promedio $r = 0.35$) y *apertura* (-0.01 y 0.20). Por último, se exploró la correlación con medidas de *autoconsciencia*, concluyendo que individuos con un autoconcepto menos claro tendrían una mayor tendencia al auto-análisis crónico, negativo e intrusivo; menos conciencia de sus propios estados internos, y poca curiosidad intelectual sobre sí mismos.

Una versión china de la escala ha sido validada con población adolescente ($N = 1044$, edades de 11 a 21 años, $M = 15$) (Wu, 2004). Se demostró la validez de un modelo unidimensional de la prueba, y reportó una consistencia interna adecuada con un alfa de Cronbach de 0.84. La correlación corregida de ítems con el total fue de 0.41 en promedio, en un rango entre 0.29 y 0.49.

En el presente estudio, para la confiabilidad se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.770. Las correlaciones ítem-test estuvieron comprendidas entre 0.283 y 0.650; un ítem estuvo fuera de dicho rango, con un coeficiente de -0.085 (ítem 6).

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos para la muestra completa y de acuerdo a las variables demográficas. La normalidad fue evaluada a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de la significación de Lilliefors; dado

que no se una distribución normal en la mayoría de los instrumentos, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney como estadístico para la comparación de medianas. Las correlaciones bivariadas se realizaron con la prueba rho de Spearman, debido a la naturaleza no paramétrica de los instrumentos descrita previamente, así como por el carácter ordinal de los puntajes (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas, 2009). Las correlaciones parciales se realizaron a través de la prueba r de Pearson.



Resultados

A continuación se presentan los resultados encontrados en el presente estudio. Se mostrará, en primer lugar, los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos utilizados para toda la muestra. Así, se presentarán las pruebas de distribución normal en la muestra, los puntajes obtenidos para cada una de las escalas, y se realizarán comparaciones a nivel descriptivo de acuerdo al sexo y el grado al que pertenecen los participantes actualmente.

Seguidamente se realizará una descripción de los coeficientes de correlación encontrados entre las medidas de Claridad del Autoconcepto y de Autoestima, y luego de la correlación de cada una con las medidas de Exploración y Compromiso. Finalmente, se mostrará una descripción de las correlaciones halladas para los distintos grupos de la muestra en función a sexo y grado de los participantes, y en el caso de estudiantes de quinto de secundaria también en función a si es que han postulado y/o sido admitidos a alguna universidad o instituto.

En la muestra completa, no se descartó la distribución normal para los puntajes de las medidas Claridad del Autoconcepto y Exploración, $D = .048$, $p = .200$, y $D = .058$, $p = .200$, respectivamente. No obstante, no se asumió la distribución normal para los puntajes de Autoestima y Compromiso, $D = 0.74$, $p = .017$, y $D = .101$, $p = .200$, respectivamente (véase Anexo VII).

Como se observa en la Tabla 1, las poblaciones masculina y femenina de la muestra mostraron diferencias significativas en la medida de Exploración; se observa un puntaje más elevado y significativamente mayor en el grupo femenino.

Tabla 1
Puntajes promedio según sexo, y coeficientes U de Mann-Whitney

	Hombres			Mujeres			U
	N	M	DE	N	M	DE	
Claridad	102	38	7	80	39	8	4.555,500
Autoestima	102	31	5	80	31	4	4.159,500
Exploración	102	111	22	80	117	17	4.812,000*
Compromiso	102	9	4	80	9	4	3.906,000

* $p < 0,05$

$n = 182$

Por otro lado, haciendo la diferencia por grado de estudios (Tabla 2), se observan diferencias significativas en el puntaje de Exploración, en que el grupo de quinto de secundaria obtuvo un promedio más elevado comparado al promedio mostrado en cuarto de secundaria. Igualmente, el promedio obtenido por los

participantes de quinto de secundaria fue significativamente mayor en la medida de Compromiso.

Tabla 2

Puntajes promedio según grado de estudios, y coeficientes U de Mann-Whitney

	Cuarto			Quinto			U
	N	M	DE	N	M	DE	
Claridad	91	38	8	91	39	7	4.159,000
Autoestima	91	31	4	91	32	4	4.675,500
Exploración	91	110	20	91	118	19	5.025,500*
Compromiso	91	8	4	91	10	4	4.924,500*

* $p < 0,05$

$n = 182$

Se exploraron otros grupos de la muestra sin encontrar diferencias significativas (Anexo IX).

Como se presenta en la Tabla 3, las cuatro variables obtuvieron correlaciones altamente significativas entre sí. El coeficiente más alto en la muestra completa fue el de Claridad del Autoconcepto y Autoestima, un coeficiente grande de acuerdo al criterio establecido por Cohen (1988). Se observa un coeficiente de correlación mediano entre los puntajes de Compromiso y Exploración. Igualmente se encontraron coeficientes de correlación medianos entre las medidas de Claridad del Autoconcepto y de Compromiso, de Autoestima y de Compromiso, y las de Autoestima y Exploración. Por último, se observa una correlación pequeña, aunque igualmente significativa, entre las medidas de Claridad del Autoconcepto y de Exploración.

Tabla 3

Coefficientes de correlación de Spearman entre escalas

	Autoestima	Exploración	Compromiso
Claridad	,549**	,230**	,450**
Autoestima		,308**	,335**
Exploración			,433**

** $p < 0,01$

$n = 182$

Al explorar la correlación existente entre los puntajes promedio obtenidos y la edad de los participantes, la variable Edad presentó coeficientes de correlación significativos pequeños con las medidas de Exploración y Compromiso, y no tuvo coeficientes significativos de correlación con Autoestima ni Claridad del Autoconcepto.

En cuanto a la muestra diferenciada por sexo (ver Tabla 4), nuevamente el coeficiente de correlación más grande fue el presentado entre las medidas de

Claridad del Autoconcepto y de Autoestima, igual en ambos grupos. Para el grupo masculino se observa una correlación mediana entre la medida de Exploración y la de Compromiso, y en el grupo de mujeres la correlación entre dichos puntajes fue grande. Claridad del Autoconcepto mostró una correlación pequeña con Exploración en la muestra masculina, y ninguna en la muestra femenina. En ambos grupos se registró una correlación mediana entre Claridad del Autoconcepto y Compromiso, siendo mayor en hombres que en mujeres. En el grupo de hombres Autoestima presentó una correlación pequeña con Exploración, pero mediana en el de mujeres, y una correlación mediana entre Autoestima y Compromiso tanto en hombres como en mujeres, aunque mayor en este último grupo.

Al explorar la correlación existente entre los puntajes promedio obtenidos con la edad de los participantes en ambos grupos, se presentaron coeficientes de correlación significativos pequeños solamente entre la edad y la medida de Compromiso, tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 4

Coefficientes de correlación de Spearman entre escalas, en función a sexo del participante

	Hombres			Mujeres		
	Autoestima	Exploración	Compromiso	Autoestima	Exploración	Compromiso
Claridad	,551**	,219*	,481**	,550**	,192	,443**
Autoestima		,235*	,332**		,379**	,348**
Exploración			,381**			,521**

**p<0,01

*p<0,05

n=182

Al diferenciar la muestra por grado de estudios (ver Tabla 5), nuevamente se observan correlaciones significativas entre todos los puntajes. En ambos grados se registró una correlación grande y altamente significativa entre los puntajes de Claridad del Autoconcepto y de Autoestima, siendo en alumnos de cuarto mayor que en alumnos de quinto. Claridad del Autoconcepto mostró una correlación pequeña con Exploración en cuarto de secundaria, y ninguna en quinto. Del mismo modo, en ambos grupos se observa una correlación mediana entre Claridad del Autoconcepto y Compromiso, siendo mayor en cuarto de secundaria. Asimismo, en cuarto de secundaria Autoestima presentó una correlación pequeña con Exploración, pero mediana en quinto, y una correlación mediana entre Autoestima y Compromiso, pero pequeña en quinto. En ambos grados se observa una correlación mediana similar entre la medida de Exploración y la de Compromiso.

Al explorar la correlación existente entre los puntajes promedio obtenidos con la edad de los participantes en ambos grados, no se presentaron coeficientes de correlación significativos.

Tabla 5*Coefficientes de correlación de Spearman entre escalas, en función a grado de estudios*

	Cuarto			Quinto		
	Autoestima	Exploración	Compromiso	Autoestima	Exploración	Compromiso
Claridad	,574**	,257*	,473**	,521**	,184	,429**
Autoestima		,252*	,419**		,314**	,209*
Exploración			,393**			,383**

**p<0,01

*p<0,05

n=182

En el grupo de quinto de secundaria se exploró la correlación de los puntajes obtenidos para las cuatro medidas, con el haber postulado a alguna universidad o instituto, haber ingresado, y a cuántos de ellos se había postulado o ingresado; no se encontraron correlaciones significativas (Anexo X).

Para calcular la proporción de las varianzas de Exploración y Compromiso explicada por la presencia de Claridad del Autoconcepto y Autoestima, se realizaron correlaciones parciales (véase Tabla 6). Controlando la variable Autoestima, Claridad del Autoconcepto no presentó un coeficiente de correlación significativo con Exploración, aunque sí obtuvo una correlación significativa y mediana con Compromiso. Por otro lado, controlando la variable Claridad del Autoconcepto, Autoestima no mostró una correlación significativa con Compromiso, pero sí obtuvo una correlación significativa y pequeña con Exploración.

Calculando el coeficiente de determinación R^2 es posible afirmar que el 9% de la varianza de Compromiso es únicamente explicada por la Claridad del Autoconcepto, y que a su vez, Autoestima no alcanza a explicar de forma significativa la varianza de Compromiso. Del mismo modo, el 6,45% de la varianza de Exploración es únicamente explicada por la Autoestima, y Claridad del Autoconcepto tampoco alcanza a explicar de forma significativa la varianza de Exploración.

Tabla 6
Correlaciones parciales, controlando Autoestima y Claridad del Autoconcepto

Variable controlada		Exploración	Compromiso
Autoestima	Claridad	,051	,300**
Claridad	Autoestima	,254**	,133

**p<0,01

n= 182

Respecto a la muestra diferenciada por sexo (véase Tabla 7), se observaron coeficientes similares a la muestra completa. Al controlar la variable Autoestima, Claridad del Autoconcepto no obtuvo un coeficiente de correlación significativo con Exploración en ninguno de los dos grupos, y obtuvo correlaciones significativas y medianas con Compromiso. Así también, controlando la variable Claridad del Autoconcepto, Autoestima tampoco mostró correlaciones significativas con Compromiso, y obtuvo correlaciones significativas y pequeñas con Exploración.

Tabla 7
Correlaciones parciales en función a sexo, controlando Autoestima y Claridad del Autoconcepto

Variable controlada		Hombres		Mujeres	
		Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso
Autoestima	Claridad	,047	,304**	,034	,306**
Claridad	Autoestima	,245*	,165	,285*	,101

**p<0,01

*p<0,05

n= 182

Al calcular R^2 se tiene que en hombres, el 9,24% de la varianza de Compromiso es únicamente explicada por la Claridad del Autoconcepto, y en mujeres dicha proporción corresponde al 9,36%; en ambos grupos, Autoestima no alcanza a explicar de forma significativa la varianza de Compromiso. Del mismo modo, en hombres el 6% de la varianza de Exploración es únicamente explicada por la Autoestima, y en mujeres es el 8,12%; nuevamente, en ambos grupos Claridad del Autoconcepto no alcanza a explicar de forma significativa la varianza de Exploración.

En cuanto a la muestra diferenciada por grado de estudios (véase Tabla 8), se observaron diferencias más importantes con respecto a la muestra completa. Controlando la variable Autoestima, Claridad del Autoconcepto obtuvo coeficientes de correlación significativos con Compromiso, pequeño en cuarto de secundaria, y mediano quinto. Del mismo modo, controlando la variable Claridad del Autoconcepto, Autoestima mostró correlaciones significativas y pequeñas con Exploración, y en cuarto mostró un coeficiente de correlación pequeño con Compromiso, notablemente diferente al observado en quinto.

Tabla 8

Correlaciones parciales en función a grado de estudios, controlando Autoestima y Claridad del Autoconcepto

Variable controlada		Cuarto		Quinto	
		Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso
Autoestima	Claridad	,086	,272**	,035	,343**
Claridad	Autoestima	,234*	,245*	,233*	-,011

**p<0,01

*p<0,05

n= 182

Calculando R^2 se observa que cuarto de secundaria, el 7,40% de la varianza de Compromiso es únicamente explicada por la Claridad del Autoconcepto, y en quinto esa proporción corresponde al 11,76%. Por otro lado, en el grupo de cuarto de secundaria el 6% de la varianza de Compromiso fue explicada únicamente por Autoestima, a diferencia del grupo de cuarto de secundaria en el que Autoestima no alcanzó a explicar de forma significativa la varianza de Compromiso. Asimismo, en cuarto el 5,48% de la varianza de Exploración es únicamente explicada por la Autoestima, y en quinto es el 5,43 %. Nuevamente, en ambos grupos Claridad del Autoconcepto no llega a explicar de forma significativa la variabilidad de Exploración.

Discusión

A continuación se realiza un análisis detallado de los resultados encontrados, relacionándolos con planteamientos teóricos y con hallazgos empíricos de estudios previos. Los resultados son discutidos obedeciendo al orden en que fueron presentados en el capítulo anterior: Se presentan, en primer lugar, los hallazgos encontrados en la muestra completa de acuerdo a variables socio-demográficas, para luego pasar al análisis de las correlaciones entre las medidas utilizadas. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación, y se hace una reflexión acerca de sus limitaciones y de las recomendaciones para posibles futuras investigaciones.

Al observar los puntajes obtenidos para cada variable en la muestra, uno de los primeros resultados que llama la atención es el promedio mayor de Exploración en mujeres. Esto se corresponde con lo hallado por diferentes investigaciones: Hirschi (2011c), cuyo estudio reportó una población masculina que tendía a ubicarse significativamente más dentro de un estatus de identidad cerrada (baja exploración y alto compromiso), frente a una población femenina que se ubicaba en mayor medida en la identidad moratoria (alta exploración, bajo compromiso), plantea que se debería a que la estructura de oferta de práctica profesional favorece los intereses asociados a grupos masculinos, y dificulta para las mujeres el compromiso temprano con un determinado camino profesional, prolongando la etapa de exploración. Por su parte, Patton et al. (2004) plantean en base a sus hallazgos que en mujeres existe una mayor necesidad de exploración y planeamiento, en tanto que tienden a no ver a los resultados de situaciones significativas como consecuencias de su propio esfuerzo, lo que devendría en que lleven un proceso más prolongado de búsqueda.

Asimismo, es posible notar que los alumnos de quinto de secundaria obtuvieron puntajes significativamente mayores para Exploración y Compromiso que los alumnos de cuarto. Al respecto, cabe mencionar que, como estructura del sí-mismo, la identidad (vocacional) se encuentra en constante desarrollo, y varía gradualmente de acuerdo a la edad de la persona y a sus experiencias (Holland, 1996; Marcia, 1980). De esta forma, es esperable que, como componentes de la Identidad Vocacional, tanto la Exploración como el Compromiso se muestren diferenciados de acuerdo a la edad, y cabe asimismo esperar que la tendencia sea hacia el desarrollo de niveles más altos en la identidad. Del mismo modo, estar en quinto de secundaria significa encontrarse en un período distinto dada la cercanía con el término de la educación escolar, que implica una diferencia que va más allá de la edad, ya que en esta población en particular es en quinto de secundaria que se dan las postulaciones a universidades e institutos superiores. Encontrarse en esta etapa de transición originaría en muchos

casos que sea necesario decidir y comprometerse con una opción de carrera, lo que podría impulsarlos, a su vez, a una mayor involucramiento en tareas de exploración (Kalakoski & Nurmi, 1998).

Por su parte, se observa que no aparecen diferencias significativas entre los dos grados de estudios para las medidas de Autoestima y Claridad del Autoconcepto, de forma concurrente con lo hallado en estudios previos, en los que se reporta que, si bien pueden presentar cierta variación en el tiempo debido a diversos factores, ambas dimensiones del autoconcepto son rasgos considerablemente estables, y más aún en períodos cortos de tiempo (Campbell et al., 1996; O'Malley & Bachman, 1983; Kernis, Grannemann & Barclay, 1992); del mismo modo, los puntajes obtenidos para ambos no presentan correlación con la edad de los participantes.

De forma opuesta, se observa la correlación positiva existente entre la edad de los participantes y los puntajes de Exploración y Compromiso, presentándose puntajes más elevados en alumnos de edades mayores. No obstante, si bien dicha relación es significativa, es un coeficiente pequeño en ambos casos, lo que no permite hablar de una relación muy importante en términos estadísticos. Esto puede deberse a que el rango de edades de los alumnos es corto y que las edades se repiten en ambos grados, y por ende la edad no es un indicador directo del grado de estudios alcanzado o de la cercanía del término de la etapa escolar (y por lo tanto, el posible paso a la educación superior), las cuales son variables que también podrían influir en la relación.

En términos generales y sin controlar los múltiples efectos entre sí, todas las variables presentaron una relación positiva y significativa unas con otras, destacando principalmente la relación entre las dos medidas del autoconcepto, de forma consecuente con lo reportado por Campbell (1990) en una investigación sobre ambos constructos. Por su parte, las medidas de Exploración y Compromiso presentaron una correlación significativa entre sí, en concordancia con lo reportado en estudios previos (Hirschi 2011c, Hirschi & Läge 2007a, 2008), y se mantuvo similar en los distintos grupos de la muestra. Por otro lado, la correlación significativa de Autoestima con Compromiso concuerda con estudios previos (Malone, 1989; Barret & Tinsley, 1977; Munson, 1992; Hirschi & Herrmann, 2012), al igual que su relación con Exploración, como se verá a continuación en este capítulo. En el caso de Claridad, su relación con la Exploración fue notablemente menor que con el Compromiso, aunque en ambos casos goza de significatividad.

En cuanto a los resultados observados en la muestra dividida por sexo, la diferencia en las correlaciones de Claridad con Exploración y con Compromiso se hace más evidente: la correlación con Exploración presenta menor significatividad en

el grupo de hombres y ninguna significatividad en el grupo de mujeres, mientras que en ambos grupos la correlación con Compromiso aumenta en su coeficiente. Asimismo, Autoestima presentó en mujeres una correlación con Exploración mayor que con Compromiso, pero en hombres la relación con Compromiso fue mayor que con Exploración. Al respecto, se sugiere que la autoestima de los adolescentes hombres se fundamentaría más en su capacidad para estar seguros de sus posibilidades de asumir un papel activo de producción y de qué carrera se lo permitirá, algo que no necesariamente sucedería en el caso de las mujeres, debido a patrones de género existentes en la sociedad, que llevan a otorgar una mayor importancia a la formación y la educación superior de los hombres como medio de subsistencia. Por ende, dichos patrones de género otorgarían en este caso una mayor libertad a las mujeres para explorar intereses, debido a una menor necesidad de enfocarse en el rendimiento económico en su carrera, y, por otro lado, la autoestima de hombres se relacionaría más con que pueda comprometerse profundamente con un trabajo, a través de una profesión.

En los resultados de la muestra dividida por grado de estudios, Claridad mostró una correlación disminuida con Exploración en cuarto de secundaria, y no significativa en quinto. Como ya se ha visto en la muestra completa y en sus distintos grupos en este estudio, esta medida de la dimensión estructural del autoconcepto ha mostrado no tener una relación tan importante con el período de “crisis”, identificado como el proceso de búsqueda, cuestionamiento y toma gradual de decisiones relacionadas con el futuro profesional, que se ha medido a través de la variable de Exploración, como sí lo hace la dimensión afectivo-evaluativa.

Por otro lado, uno de los hallazgos centrales para la presente investigación fue que la dimensión estructural del autoconcepto demostró tener una importante relación con la capacidad del adolescente para tomar decisiones sobre una carrera, bajo la premisa de que una idea más clara, coherente y temporalmente estable de uno mismo permitirá también mostrar una noción estable, coherente y diferenciada de los propios intereses vocacionales, de lo que un individuo quiere ser y hacer. Más aún, en base a correlaciones parciales y coeficientes de determinación, se reconoció que la Claridad es la única variable del autoconcepto que puede, de forma independiente, dar cuenta de la variabilidad del Compromiso en la muestra. Tales resultados se corresponden con lo esperado en base a los estudios empíricos previos, reportados en la primera parte de esta investigación: la amplia relación reportada entre Compromiso y constructos relacionados a la estabilidad y a componentes estructurales del funcionamiento psicológico, como *estabilidad de metas* (Robbins & Patton, 1985; Santos, 2003; Strauser et al., 2008), *estabilidad de intereses* (Tracey & Robbins, 2005;

Tracey et al., 2005; Mullis et al., 1998; Rottinghaus, 2007; Swanson, 1999; Lubinski et al., 1995; King, 1958), y *logro de la identidad del yo* (Savickas, 1985), es corroborada por los hallados en el presente estudio.

No obstante, no se encontró una relación similar entre la Claridad y la Exploración de los individuos de la muestra en torno a sus capacidades, posibilidades y alternativas; en cambio los resultados mostraron una relación significativa entre la Autoestima y la Exploración, siendo la primera la única dimensión del autoconcepto que explica independientemente la variabilidad de la Exploración. Si bien esto contraviene lo reportado por Marcia y Friedman (1970) sobre el constructo de estatus de identidad, en que se sostiene que la autoestima se relaciona directamente con Compromiso y no con Exploración, es un hecho que se ve apoyado por otros hallazgos empíricos previos, en los que no se encontró relaciones significativas entre componentes estructurales y la exploración, y se sostiene que la autoestima influye directamente a la exploración (Hirschi, 2011a), a través de las expectativas sobre la carrera (Patton et al., 2004), como ya se había señalado previamente.

Si bien los análisis estadísticos utilizados no permiten hablar de relaciones de causalidad, cabe sugerir que una Autoestima elevada llevaría a una mayor confianza en sí mismo para explorar diversas alternativas y buscar información de diversas fuentes, y para poder considerar los aportes externos sin temor a que confronten a las propias creencias y a que se pueda encontrar información desfavorable. Del mismo modo una valoración negativa con respecto a sí mismo, llevaría al adolescente a no tener una base segura que le permita indagar en las alternativas de la realidad en base a sus propias capacidades. Por su parte, involucrarse en tareas de exploración tendría un efecto positivo en la autoestima del individuo, en tanto el hecho de estar realizando esfuerzos dirigidos a un mejor conocimiento sobre las propias capacidades y sobre su futuro, supone un afrontamiento activo del proceso de crisis propio de esta etapa del desarrollo, a través del esfuerzo de uno mismo por acercarse a lo que se quiere llegar a ser.

Estos hallazgos se mantuvieron iguales en hombres y mujeres en la muestra, pero al observar los resultados en función al grado de estudios de los participantes se encontró que la Claridad tuvo una relación más importante con Compromiso en quinto de secundaria que en cuarto, cuando se controló el efecto de Autoestima. Asimismo, controlando el efecto ejercido por Claridad, Autoestima presentó en cuarto de secundaria una relación con Compromiso y en igual medida con Exploración, llegando a explicar una proporción significativa de la varianza de ambas variables. Respecto a ambos hallazgos, es necesario tener en cuenta diversas posibilidades.

En primer lugar, es posible suponer que a medida que se avanza en edad y en grado de estudios, la relación del aspecto estructural del autoconcepto y la decisión sobre la carrera se vuelve más clara, y menos influida por la dimensión afectivo-evaluativa del autoconcepto. En ese sentido, en los grados inferiores a cuarto se esperaría encontrar una relación importante entre el componente afectivo-evaluativo del autoconcepto y ambos componentes de la Identidad Vocacional, independientemente de la relación de la Claridad del Autoconcepto. Para explorar más a profundidad esa tendencia, será necesario conocer la forma en la que se expresan dichas relaciones en tercero de secundaria y en grados anteriores, de modo que se observe si sucede lo mismo que en el grupo de cuarto de secundaria, o si incluso la relación de Autoestima con Compromiso llega a ser aún más sustancial.

Otra posibilidad a tener en cuenta es que el hecho de ser capaz de tomar una decisión en cuarto de secundaria afecta de forma positiva a la Autoestima, en mayor medida de lo que sucedería en alumnos de quinto de secundaria. Esto se debería a que, a diferencia de lo que pasa con los alumnos de quinto de secundaria, de los que se espera con seguridad que todos tengan una decisión tomada, en cuarto los alumnos que se muestren decididos y seguros de su elección serían reforzados positivamente tanto por sus pares como por sus educadores en el entorno escolar.

Por otro lado, es importante considerar también el hecho de que en quinto de secundaria, la Autoestima estaría siendo influida de forma más fuerte que en cuarto de secundaria por otras variables que no han sido consideradas en este estudio. En ese sentido, sería valioso que se explore el peso que tienen sobre la Autoestima variables relacionadas a la etapa académica próxima, como el tipo de institución al que se ha logrado ingresar y el prestigio que ostenta, la calidad de la educación que se espera obtener, el cumplimiento de las expectativas depositadas en el individuo sobre sus logros al término de su etapa escolar, entre otros, además de la influencia de variables propias del ámbito interpersonal y social.

Por último, en el grupo de quinto se intentó hallar correlaciones significativas entre las medidas utilizadas y el haber postulado o ingresado a una universidad o instituto, pero no se encontró tales relaciones. Esto se debe al hecho de que las fechas los procesos de postulación e ingreso y los exámenes de admisión varían de acuerdo a los centros de estudios superiores, si bien en la gran mayoría ofrece admisión antes de haber terminado el quinto de secundaria. Inclusive muchos de estos centros de estudios ofrecen exámenes de admisión en el mismo colegio y sin costo alguno, por lo que un gran volumen de alumnos ingresa a dichas universidades o institutos, muchas veces sin considerarlos realmente como su mejor opción o siquiera como una alternativa. A propósito, es importante señalar que la presente investigación

no exploró si los alumnos tenían definido a qué institución querían ingresar idealmente y si habían postulado e ingresado a esa institución, o si, por otro lado, postulaban a otras instituciones por probar; dicha información resultaría necesaria para profundizar en la relación entre la postulación e ingreso y las medidas del estudio.

Adicionalmente cabe señalar que la postulación a uno u otro centro educativo varía en función a los intereses de cada alumno, ya que sus preferencias vocacionales son una consideración importante para elegir dónde estudiar, y dicha variable no fue medida en la presente investigación. De este modo, los procesos de admisión de muchas de las instituciones ampliamente solicitadas por los alumnos aún no habían culminado o siquiera iniciado, por lo que el hecho de que un alumno manifestase aún no haber postulado o ingresado a ninguna institución no es un indicador de poca claridad sobre cuál sería la institución elegida.

A través de la discusión de los resultados en esta investigación es posible concluir que, en términos generales, la Identidad Vocacional, entendida como el conjunto dinámico de la Exploración y el Compromiso, se desarrolla de forma gradual en adolescentes, y tiende a desarrollarse hacia niveles más altos en el tiempo, y principalmente en relación a la transición a una etapa de estudios superiores.

Asimismo, la Claridad del Autoconcepto se relaciona de forma significativa con la capacidad para tomar decisiones sobre la carrera, y a su vez, como una medida de la dimensión estructural de los contenidos del autoconcepto, podría explicar cierta variabilidad en la capacidad para decidir y comprometerse con la decisión que se tome, a diferencia de la dimensión afectivo-evaluativa, representada por el constructo de Autoestima. Teniendo esto en cuenta, es posible suponer que los casos en que existen problemas de la elección vocacional involucren aspectos estructurales del autoconcepto. En esta línea, será importante fijarse de manera particular en los casos más complejos en temas de decisión vocacional, de manera que se pueda explorar en qué aspectos del proceso de decisión es que la Claridad del Autoconcepto influye, y cómo.

Por otro lado, se ha encontrado que la dimensión afectivo-evaluativa del autoconcepto proporciona una base fundamental para la resolución del proceso de exploración en la adolescencia; en este sentido, la Autoestima podría presentar un valor predictivo de la variabilidad de la Exploración, a diferencia de la medida de la dimensión estructural.

Considerando lo expuesto, es importante señalar que en el trabajo con personas con dificultades para la elección vocacional es necesario tomar en cuenta el autoconcepto y sus distintas dimensiones, ya que contribuirán a un mejor entendimiento de las dificultades del individuo en el afrontamiento y la resolución de la

crisis vocacional. La orientación vocacional, como un proceso que movilice la capacidad de decisión autónoma del individuo mediante el esclarecimiento de su identidad (López, 2003) y la elaboración de su conflictiva interna (Katz, 1998), supone la necesidad de un conocimiento cuidadoso de la persona, primordialmente a través de su visión de sí misma (Rivas, 1998).

Como es lógico, existen aspectos de la presente investigación que pueden ser mejorados y ampliados, con la finalidad de lograr un desarrollo más profundo en el estudio de las relaciones entre los constructos planteados. Si bien varios de estos aspectos ya han sido señalados, a modo de recomendaciones finales se propone, en primer lugar, continuar investigando la relación entre el autoconcepto y la Identidad Vocacional en distintas etapas del desarrollo, a través de estudios similares en otros momentos de crisis vocacional, que permitan entender la relación de los constructos después de concluida la etapa adolescente.

Del mismo modo, se propone complementar los resultados con el estudio de los estatus de la Identidad Vocacional en forma de categorías, tal como fueran propuestas por Hirschi (2011c), que permitan aproximarse y profundizar a partir de una medición diferente, al desarrollo, sus dificultades, y el logro de una Identidad Vocacional, desde un contexto teórico común.

Asimismo, las variables de ambas dimensiones del autoconcepto podrían tener un carácter predictivo sobre la Identidad Vocacional, que en esta investigación no ha sido evaluado debido a que sería necesario un planteamiento longitudinal; de esta forma se podría profundizar mucho más en la dinámica de los constructos estudiados, a partir de estudios de seguimiento que observen el devenir profesional y los logros académicos obtenidos.

Por su parte, dadas las diferencias en los resultados encontrados en los dos grados de estudio de la muestra, es importante que se tome en cuenta el valor cualitativo de los resultados de la medición de Exploración en esta investigación, de modo que se conozca cuáles son los referentes de los adolescentes para la elección vocacional, y cómo los mismos pueden variar de acuerdo al grado y a la edad. Dicho análisis contribuirá a la comprensión del proceso de conformación de la identidad vocacional, como un proceso que supone la separación y la diferenciación de las figuras cercanas y más influyentes, para el posterior reconocimiento y aceptación de aquellas como modelos a seguir (Holland, 1996), y que devendrá en la posibilidad de compromiso y el subsecuente logro de una Identidad Vocacional.

Por otro lado, también sería importante ampliar la muestra a otros centros educativos, de modo que se pueda hacer una aproximación al tema de estudio desde más ángulos, en tanto dichos centros tengan prácticas y enfoques distintos sobre la

orientación a sus alumnos y sobre los estudios superiores, así como también distintos perfiles socioeconómicos y las variables asociadas a ellos: el acceso a la educación superior, las motivaciones de logro, las expectativas depositadas sobre los adolescentes y las personas que actúan como modelos y referentes en la construcción de un proyecto de vida.

Finalmente, es importante evaluar los constructos también en relación a otros indicadores de Ajuste Psicológico, talas como las relaciones interpersonales y la ansiedad, como medidas de funcionalidad, que pueden aportar a la evaluación de la Identidad Vocacional y sus características como una medida del ajuste y la salud de los individuos.



Referencias Bibliográficas

- Álvarez González, M. (1989). *La madurez vocacional en el alumnado de secundaria* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona).
- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. & Rodríguez Espinar, S. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), pp. 157–167.
- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. & Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Sevilla: EOS.
- Argumedo, D., & Romero, E. (2010). *Escala de claridad del autoconcepto*. Material no publicado.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22(1–2), pp. 29–42.
- Barret, T. C., & Tinsley, H. E. (1977). Vocational self-concept crystallization and vocational indecision *Journal of Counseling Psychology*, 24(4), pp. 301–307.
- Baumeister, R. F., & Twenge, J. M. (2003). The social self. En T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, Vol. 5 (pp. 327–352). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bedeian, A. G. (1977). The roles of self-esteem and N achievement in aspiring to prestigious vocations. *Journal of Vocational Behavior*, 11, pp. 109–119.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Nueva York: Harper and Row.
- Bigler, M., Neimeyer, G. J., Brown, E. (2001) The Divided Self revisited: Effects of self-concept clarity and self-concept differentiation on psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(3), pp. 396–415.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and the clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538–549.

- Campbell, J. D. & L. Lavelle (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. En R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. Nueva York: Plenum Press.
- Campbell, J. D., Trapnell, P., Heine, S., Katz, I., Lavelle, L., & Lehman, D. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141–156.
- Campbell, J. D.; Assanand, S., & Di Paula, A. (2003). The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of Personality*, 71(1), pp. 115–140.
- Castañeda, A. K. (2013). *Autoestima, claridad del autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* (tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Chang, E. C. (2001). Life stress and depressed mood among adolescents: examining a cognitive-affective mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, pp. 416–429.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology (segunda edición)*. John Wiley & Sons: Nueva Jersey.
- Cote, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, pp. 147–184.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept* (tesis de Doctorado, Middle East Technical University).
- De León, T. & R. Rodríguez (2008). El Efecto de la orientación vocacional en la elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 11–16.
- Dijk, M. P. A., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale W. W., & Meeus, W. (2013) Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10964-013-0055-x>

- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Fenigstein, A., Seheier, M. E., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, pp. 522–527.
- Fleming, J. S.; Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(2), pp. 404–421.
- Florenzano, R. (1993). *En el camino de la vida*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta, 32*(141), pp. 37–64.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. En I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe*, Vol. 7 (pp. 7–28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Góngora, V. & Casullo, M. (2009). Factores protectores de la Salud Mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria, 26*(2), pp. 183–205.
- González, J. (2008). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5*(13), pp. 44–49.
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to Vocational Psychology: a review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior, 55*, pp. 15–40.
- Gurung, R. A., Sarason, B. R., Sarason, I. G. (2001) Predicting relationship quality and emotional reactions to stress from significant-other-concept clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, pp. 1267–1276.
- Gushue, V. G., Clarke, C. P., Pantzer, K. M., & Scanlan, K. R. L. (2006). Self-Efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational Identity, and the Career Exploration Behavior of Latino/a High School Students. *Career Development Quarterly, 54*(4), pp. 307–317.

- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effects on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), pp. 145–155.
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), pp. 5–19
- Hirschi, A. (2011a). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), pp. 622–644.
- Hirschi, A. (2011b). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), pp. 340–348.
- Hirschi, A. (2011c). Relation of vocational identity statuses to interest structure among swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 38(5), pp. 390–407.
- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Recuperado de http://www.andreashirschi.com/pub/Hirschi_2012_Preparation%20transition.pdf
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2012). Vocational Identity Achievement as a Mediator of Presence of Calling and Life Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20(3), pp. 309–321.
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007a). The relation of secondary student's career choice readiness to a six-phase model of career decision-making. *Journal of Career Development*, 34(2), pp.164–191. doi: 10.1177/0894845307307473
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007b). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students. *Journal of Individual Differences*, 28(4), pp.205–218. doi: 10.1027/1614-0001.28.4.205
- Hirschi, A., & Läge, D. (2008a). Increasing the career choice readiness of young adolescents: an evaluation study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2) pp. 95–110.

- Hirschi, A., & Läge, D. (2008b). Using accuracy of self-estimated interest-type as a sign of career choice readiness in career assessment of secondary students. *Journal of Career Assessment*, 16(3), pp. 310–325.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology* 6(1), pp. 35–45.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. What we have learned and some new directions. *American Psychologist* 51(4), pp. 397–406.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some Diagnostic Scales for Research in Decision Making and Personality: Identity, Information, and Barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), pp. 1191–1200.
- Jara, L. (2003). *Estadios de la identidad vocacional y estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes preuniversitarios* (tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, 13, pp. 137–157.
- Josephs, R. A., & Markus, H. R. (1992) Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), pp. 391–402.
- Kahn, S. B. & S. A. Alvi, (1983). Educational, social, and psychological correlates of vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 22(3), pp.357–364.
- Kalakoski, V., & Nurmi, J. E. (1998) Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), pp. 29–47.
- Katz, M. (2001). Orientación vocacional. Enfoque psicoanalítico. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(2), pp. 457–484.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., Barclay, L. C. (1992). Stability of Self-Esteem: Assessment, Correlates, and Excuse Making. *Journal of Personality*, 60(3), pp. 621–644.

- Khanlou, N. (2004) Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing, 21*(5), pp. 404–411.
- King, L. A. (1958). Factors associated with vocational interest profile stability. *Journal of Applied Psychology, 42*(4), pp. 261–263.
- Koumoundourou, G., K. Kounenou & S. Eftyxia. (2012) Core Self-Evaluations, Career Decision Self-Efficacy, and Vocational Identity Among Greek Adolescents. *Journal of Career Development, 39*(3), pp. 269–286.
- Lawrence, W. & Brown, D. (1976). An investigation of intelligence, self-concept, socioeconomic status, race and sex as predictors of career maturity. *Journal of Vocational Behaviour, 9*, pp. 43–52.
- Lee-Flynn, S. C., Pomaki, G., DeLongis, A., Biesanz, J. C., & Puterman, E. (2011) Daily cognitive appraisals, daily affect, and long-term depressive symptoms: The role of self-esteem and self-concept clarity in the stress process. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(2), pp. 255 –268.
- Lewandowski, G. W., Nardone, N., & Raines, A. J. (2010) The Role of Self-concept Clarity in Relationship Quality. *Self and Identity, 9*, 416–433.
- López, A. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: Bonum
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Ryan, J. (1995). Stability of vocational interests among the intellectually gifted from adolescence to adulthood: A 15-year longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 80*(1), pp. 196–200.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, pp. 605–618.
- Macovei, C. M. (2009). The forming of the vocational identity. *Bulletin Scientific, 14*(2) pp. 74–79.
- Malone, P. (1989). *The relationship of vocational identity to academic ability, locus of control and self-esteem* (tesis de Maestría, University of Adelaide). Recuperado de <http://digital.library.adelaide.edu.au/theses/09ARM/09armm257.pdf>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), pp. 551–558.

- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, general maladjustment, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), pp. 119–133.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En: Adelson, J. (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley Interscience.
- Marcia, J. E., & Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*. 38(2), pp. 249–263.
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M. Pérez, A., Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, pp. 569–598.
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., & Gerwels, D. (1998). Stability of vocational interests among high school students. *Adolescence*, 33, pp. 699–707.
- Munson, W. W. (1992). Self-esteem, vocational identity, and career salience in high school students. *Career Development Quarterly*, 40(4), pp. 361–368.
- Niece, D., & Bradley, R. (1979). Relationship of age, sex, and educational groups to career decisiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 14, pp. 271–278.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: channeling, selection, adjustment, and reflection. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology (segunda edición)*. John Wiley & Sons: Nueva Jersey.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa*, 9(1), 5–14.
- O'Malley, P. M., & Bachman, X. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, pp. 257–268.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender Differences for Optimism, Self-esteem, Expectations and Goals in Predicting Career Planning and Exploration in Adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, pp. 193–209.

- Rascovan, S. & Enrique, S. (2012). *Revisión crítica sobre las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados* (Informe de investigación, Universidad Nacional Tres de Febrero).
- Rehberg, R., & Hotchkiss, L. (1979) Career counseling in contemporary U.S. high schools. En D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 7). Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp. 92–147.
- Reina, M., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), pp. 47–59.
- Ritchie, T. D., Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J. & Gidron, Y. (2011) Self-concept clarity mediates the relation between stress and subjective well-being. *Self and Identity*, 10(4), 493–508.
- Robbins, S. B., & Patton, M. J. (1985). Self-psychology and career development: Construction of the Superiority and Goal Instability Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 32, pp. 221–231.
- Rojas-Barahona, C.A., Zegers, B. & Förster, C.E. (2009). La escala de Autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137, pp. 791–800.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rottinghaus, P. J. (2007). Thirty-Year Stability and Predictive Validity of Vocational Interests. *Journal of Career Assessment*, 15(1), pp. 5–22.
- Santos, P. (2003). Goal instability, self-esteem, and vocational identity of high school Portuguese students. *Análise Psicológica*, 21(2), pp. 229–238.
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), pp. 329–337.
- Savickas, M. L., & Gottfredson, G. D. (1999). Holland's Theory (1959–1999): 40 years of research and application. *Journal of Vocational Behavior*, 55, pp. 1–5.

- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of eriksonian and neo-eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), pp. 7–58.
- Schwartz, S. J., & Dunham, R. M. (2000). Identity status formulae: Generating continuous measures of the identity statuses from measures of exploration and commitment. *Adolescence*, 35(137), pp. 147–165.
- Skorikov, V. B. (2006). *Adolescent career preparation, well-being, and distress*. Artículo presentado en el 19th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Melbourne, Australia. Recuperado de http://www.docstoc.com/docs/83708019/418_20051029181754_abs
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), pp. 13–35.
- Smith, M. C., & Dust, M. C. (2006). An exploration of the influence of disposal traits and appraisal on coping strategies in African American college students. *Journal of Personality*, 74, 145–174.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, pp. 570–585.
- Steffgen, G., Da Silva, M., & Recchia, S. (2007). Self-Concept Clarity Scale (SCSS): Psychometric properties and aggression correlates of a German version. *Individual Differences Research*, 5(3), 230–245.
- Stinson, D. A., Wood, J. V., & Doxey, J. R. (2008). In search of clarity: Self-esteem and domains of confidence and confusion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1541–1555.
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Çiftçi, A. (2008). Psychological Well-Being: Its Relation to Work Personality, Vocational Identity, and Career Thoughts. *The Journal of Psychology*, 142(1), pp. 21–35.
- Stringer, K. & J. Kerpelman (2010). Career identity development in college students. decision making, parental support, and work experience. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 181–200.

- Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1378–1391.
- Super, D. E. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, pp. 282–298.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. En Savickas, M. L. & Spokane, A. R. (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*, pp. 135–158. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, pp. 63–81.
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2005). Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 63, pp. 335–364.
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, pp. 1–25.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing reflection from rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), pp. 284–304.
- Tosado, L. A. (2012). *An exploratory study of a measure of vocational identity for spanish-speaking persons* (tesis doctoral, University of Maryland).
- Usborne, E., & Taylor, D. M. (2010). The Role of Cultural Identity Clarity for Self-Concept Clarity, Self-Esteem, and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), pp. 883–897.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41(2), pp. 130–144.

- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, pp. 17–29.
- Vondracek, F. W., & Skorikov V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45, pp. 322–340.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Commonalities and differences. *Developmental Review*, 8, pp. 185–208.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 1063–1070.
- Wu, J. (2004). *The self-concept clarity of Hong Kong Chinese adolescents* (tesis doctoral, The University of Hong Kong).



Anexos

Anexo I
Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Joaquín Castro Valdez, soy estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me encuentro realizando una investigación sobre lo que piensan los adolescentes acerca de sí mismos y cómo se sienten sobre su futuro. En este sentido, solicito tu participación voluntaria como parte de este estudio. El mismo consta de la aplicación de cuatro pruebas con una serie de preguntas sobre los temas de interés. Los instrumentos serán aplicados en una única sesión y tus respuestas serán recogidas usando un número de identificación, por lo que serán anónimas. Asimismo, los datos obtenidos serán manejados de manera estrictamente confidencial, es decir, tu identidad no será revelada en ningún momento de la investigación, ni después de ella, y los resultados de las pruebas aplicadas servirán para los fines académicos del estudio. Si estás de acuerdo con participar, por favor marca con un aspa la alternativa correspondiente. Finalmente, se te hará entrega de una copia de esta hoja de consentimiento firmada por mí para que la guardes. Desde ya agradezco tu participación.

- Acepto participar como parte de este estudio
- No acepto participar como parte de este estudio

Firma del investigador

----/----/2012

Fecha

De tener alguna pregunta o dificultad sobre tu participación en el presente estudio podrás contactarte con el investigador al correo electrónico joaquin.castro@pucp.pe

Anexo II
Ficha de datos.

Por favor, completa los siguientes datos acerca de ti, marcando con un aspa donde corresponda.

Edad: _____

Sexo: M F

Año de estudios: 4to de secundaria
5to de secundaria

¿Ya has postulado a una universidad o instituto?

Sí ¿A cuántos? _____
No

¿Ya has ingresado a una universidad o instituto?

Sí ¿A cuántos? _____
No

Una vez terminado el colegio, ¿qué preferirías hacer?

Ir a una universidad
Ir a un instituto
Solamente trabajar
Otros (especificar) _____

De acuerdo a tus posibilidades y a las de tu familia, ¿qué crees que hagas luego de terminar el colegio?

Ir a una universidad
Ir a un instituto
Solamente trabajar
Otros (especificar) _____

Anexo III

Escala de Claridad del Autoconcepto.

A continuación encontrarás algunas frases que describen cómo se sienten algunas personas con respecto a sí mismas y a su forma de ser. Dime si es que te sientes así.

Tienes cinco posibilidades de respuesta, que van desde *estoy muy de acuerdo* con la opinión hasta *estoy muy en desacuerdo*.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	5	4	3	2	1
1. Las cosas que creo acerca de mí mismo a menudo se contradicen unas con otras.					
2. Un día puedo tener una opinión acerca de mí mismo y otro día una opinión diferente.					
3. Paso mucho tiempo pensando en qué tipo de persona soy realmente.					
4. A veces siento que no soy realmente quien demuestro ser.					
5. Cuando pienso en la clase de persona que he sido en el pasado, no estoy seguro de cómo era.					
6. Rara vez siento que diferentes características de mi forma de ser se contradicen.					
7. Algunas veces creo que conozco a otras personas mejor que a mí mismo.					
8. Con frecuencia cambio lo que creo acerca de cómo soy.					
9. Si me pidieran describir cómo soy, mi descripción podría ser diferente de un día para otro.					
10. Así lo quisiera, creo que no podría contarle a alguien como soy en realidad.					
11. En general, tengo una idea clara de quién soy y como soy.					
12. A menudo me es difícil tomar decisiones porque realmente no sé lo que quiero.					

Anexo IV
Escala de Autoestima.

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

Tienes cuatro posibilidades de respuesta, que van desde *estoy muy de acuerdo* con la opinión hasta *estoy muy en desacuerdo*.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	4	3	2	1
1. Me siento una persona tan valiosa como las otras.				
2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso.				
3. Creo que tengo algunas cualidades buenas.				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.				
5. Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso(a).				
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo(a).				
7. En general me siento satisfecho(a) conmigo mismo(a).				
8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo(a).				
9. Realmente me siento inútil en algunas ocasiones.				
10. A veces pienso que no sirvo para nada.				

Anexo V Escala de Identidad Vocacional.

Trata de contestar cada uno de los siguientes enunciados indicando si son mayormente VERDADEROS o mayormente FALSOS. Encierra en un círculo la respuesta que mejor represente tu opinión actual.

En la planificación de una profesión o carrera:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Necesito asegurarme que escogí la profesión o tipo de trabajo correcto. | V | F |
| 2. Me preocupa que mis intereses actuales puedan cambiar a lo largo del tiempo. | V | F |
| 3. No estoy seguro/a de cuáles empleos pueda desempeñar bien. | V | F |
| 4. No sé cuáles son mis puntos fuertes y puntos débiles. | V | F |
| 5. Los empleos que puedo conseguir posiblemente no paguen lo suficiente para tener el estilo de vida que quiero tener. | V | F |
| 6. Si tuviera que elegir un empleo en este momento, me temo que elegiría mal. | V | F |
| 7. Necesito averiguar qué tipo de profesión debería escoger. | V | F |
| 8. Decidir qué profesión escoger siempre ha sido una decisión difícil para mí. | V | F |
| 9. Estoy confundido/a sobre todo el problema de elegir una profesión o tipo de trabajo. | V | F |
| 10. No estoy seguro/a de que mi elección profesional actual es el correcto para mí. | V | F |
| 11. No sé lo suficiente sobre lo que los trabajadores hacen en varios tipos de trabajo o profesiones. | V | F |
| 12. No hay una profesión que me atraiga fuertemente. | V | F |
| 13. Tengo dudas sobre qué trabajo o profesión me gustaría. | V | F |
| 14. Me gustaría aumentar el número de ocupaciones que podría considerar. | V | F |
| 15. Mis opiniones de mis habilidades y talentos varían mucho de un año a otro. | V | F |
| 16. No estoy seguro sobre mí mismo en muchas áreas de la vida. | V | F |
| 17. Reconozco qué ocupación quiero seguir desde hace menos de un año. | V | F |
| 18. Me cuesta entender cómo algunas personas tienen tan claro la profesión a que se quieren dedicar. | V | F |

Anexo VI

Cuestionario de Desarrollo de Carrera.

A continuación se te plantea una serie de preguntas sobre diferentes maneras de preparar tu futuro profesional. Puede que hayas pensado o no sobre lo que harás, puede que tengas algo decidido o nada; o bien, si has tomado alguna decisión, es posible que sepas o no cómo ponerla en práctica.

Lee las cinco alternativas de respuesta que vienen a continuación, elige en cada pregunta aquella opción que describa mejor tu situación y encierra la letra con un círculo.

1.- ¿Has pensado algo sobre cómo completarás tus estudios o a qué profesión te dedicarías en el futuro?

- A. Ni siquiera he pensado en ello
- B. He pensado en ello, pero todavía no he hecho ningún plan
- C. He hecho algunos planes (proyectos), pero todavía no estoy muy seguro de ellos
- D. He hecho planes concretos sobre mi futuro, pero no sé aún como realizarlos
- E. He hecho planes concretos y sé cómo llevarlos a la práctica

2.- ¿Has consultado con alguna persona que te conoce bien sobre cómo has de ir preparando tus estudios y profesión futura?

- A. No lo he hecho, ni siquiera se me ha ocurrido
- B. Se me ha ocurrido, pero no lo he intentado
- C. He hecho algún intento, pero todavía inseguro y poco claro
- D. He querido consultar, pero no sabía lo que verdaderamente me interesaba preguntar
- E. He hecho consultas y pienso continuar haciéndolas

3.- En las actividades de clase o en el tiempo libre, ¿has iniciado tareas que puedan ayudarte a elegir la profesión que más te conviene al terminar los estudios de Secundaria? Por ejemplo: ¿Has formado parte de un grupo interesado en actividades científicas, si quieres dedicarte a las Ciencias? ¿Has pertenecido a la redacción de un periódico o revista escolar, si quieres ser periodista? ¿Has colaborado en la Cruz Roja, si quieres dedicarte a la sanidad?

- A. No lo he hecho ni se me ha ocurrido
- B. Se me ha ocurrido pero no lo he intentado
- C. He hecho algún intento pero inseguro, poco claro
- D. He querido hacerlo pero no he sabido cómo
- E. Lo he intentado, lo he hecho y pienso continuar

4.- ¿Crees que es importante preocuparse por progresar en el trabajo que piensas desarrollar?

- A. Nada
- B. Muy poco
- C. Poco
- D. Bastante
- E. Mucho

5.- ¿En comparación a los compañeros de tu promoción cómo te clasifican en cuanto a estar realizando actividades escolares, temas libres, trabajos en equipo, etc., relacionadas con un posible futuro profesional?

- A. Entre los menos preocupados
- B. Por debajo de la media de la promoción
- C. En la media de la promoción
- D. Por encima de la media de la promoción
- E. Entre los que más actividades realizan

6.- ¿En comparación a tus compañeros cómo te clasifican en cuanto a estar realizando actividades extraescolares relacionadas con un posible futuro profesional?

- A. *Entre los menos preocupados*
- B. *Por debajo de la media de la promoción*
- C. *En la media de la promoción*
- D. *Por encima de la media de la promoción*
- E. *Entre los que más actividades realizan*

7.- ¿Cómo valoras tus planes una vez terminados tus estudios de Secundaria?

- A. *Mis planes no son nada claros ni seguros, sino más bien confusos*
- B. *Son poco claros*
- C. *Algunos son confusos, otros claros y concretos*
- D. *Son bastante claros y concretos*
- E. *Están muy claros y decididos*

Las once preguntas siguientes, desde la 8 a la 16, te preguntan lo que conoces acerca de tu profesión preferida. Es decir, si estás muy enterado, poco o nada de diferentes aspectos de la profesión que prefieres y a la que quieres dedicarte el día de mañana.

8.- ¿Conoces los estudios o la formación que se requieren para ejercer la profesión?

- A. *No sé casi nada*
- B. *Sólo estoy medianamente enterado*
- C. *Conozco lo que sabe todo el mundo*
- D. *Estoy bastante enterado*
- E. *Sé mucho, estoy bien enterado*

9.- ¿Tienes información de las posibilidades de empleo en esa profesión?

- A. *No sé casi nada*
- B. *Sólo estoy medianamente enterado*
- C. *Conozco lo que sabe todo el mundo*
- D. *Estoy bastante enterado*
- E. *Sé mucho, estoy bien enterado*

10.- ¿Sabes los diferentes modos o manera de acceder a esa profesión?

- A. *No sé casi nada*
- B. *Sólo estoy medianamente enterado*
- C. *Conozco lo que sabe todo el mundo*
- D. *Estoy bastante enterado*
- E. *Sé mucho, estoy bien enterado*

11.- ¿Sabes qué especialidades u ocupaciones pueden darse en esta profesión?

- A. *No sé casi nada*
- B. *Sólo estoy medianamente enterado*
- C. *Conozco lo que sabe todo el mundo*
- D. *Estoy bastante enterado*
- E. *Sé mucho, estoy bien enterado*

12.- ¿Sabes qué trabajos concretos se realizan en las posibles ocupaciones de esta profesión?

- A. No sé casi nada
- B. Sólo estoy medianamente enterado
- C. Conozco lo que sabe todo el mundo
- D. Estoy bastante enterado
- E. Sé mucho, estoy bien enterado

13.- ¿Conoces diferentes campos y lugar donde se puede ejercer dicha profesión?

- A. No sé casi nada
- B. Sólo estoy medianamente enterado
- C. Conozco lo que sabe todo el mundo
- D. Estoy bastante enterado
- E. Sé mucho, estoy bien enterado

14.- ¿Sabes las aptitudes, habilidades y características personales más idóneas para ejercer esta profesión?

- A. No sé casi nada
- B. Sólo estoy medianamente enterado
- C. Conozco lo que sabe todo el mundo
- D. Estoy bastante enterado
- E. Sé mucho, estoy bien enterado

15.- ¿Sabes las condiciones físicas y ambientales en que se realizan los trabajos de esta profesión?

- A. No sé casi nada
- B. Sólo estoy medianamente enterado
- C. Conozco lo que sabe todo el mundo
- D. Estoy bastante enterado
- E. Sé mucho, estoy bien enterado

16.- ¿Conoces las oportunidades para ascender o progresar dentro de esta profesión?

- A. No sé casi nada
- B. Sólo estoy medianamente enterado
- C. Conozco lo que sabe todo el mundo
- D. Estoy bastante enterado
- E. Sé mucho, estoy bien enterado

Las preguntas que van desde la 17 a la 25, hacen referencia a si consultas aquello que puede serte útil con vistas a la elección profesional.

Si tuvieses que acudir a personas, organismos, documentos, etc., para que te facilitaran información y ayuda sobre tu elección. ¿En qué grado acudirías para que te facilitaran dicha información?:

17.- A tus padres

- A. No se me ocurriría consultarles en absoluto
- B. Probablemente no les consultaría
- C. No estoy seguro si acudiría o no a consultarles
- D. Probablemente les consultaría
- E. Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo.

18.- A los hermanos, hermanas u otros parientes

- A. *No se me ocurriría consultarles en absoluto*
- B. *Probablemente no les consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarles*
- D. *Probablemente les consultaría*
- E. *Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo.*

19.- A los amigos/as

- A. *No se me ocurriría consultarles en absoluto*
- B. *Probablemente no les consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarles*
- D. *Probablemente les consultaría*
- E. *Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo.*

20.- Al profesor/a o tutor

- A. *No se me ocurriría consultarle en absoluto*
- B. *Probablemente no le consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarle*
- D. *Probablemente le consultaría*
- E. *Por supuesto le consultaría y buscaría su consejo.*

21.- Al orientador/a del centro donde estudias

- A. *No se me ocurriría consultarle en absoluto*
- B. *Probablemente no le consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarle*
- D. *Probablemente le consultaría*
- E. *Por supuesto le consultaría y buscaría su consejo.*

22.- A algún orientador privado o algún servicio de orientación fuera de tu centro escolar

- A. *No se me ocurriría consultarle en absoluto*
- B. *Probablemente no le consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarle*
- D. *Probablemente le consultaría*
- E. *Por supuesto le consultaría y buscaría su consejo.*

23.- A los profesionales de la profesión elegida

- A. *No se me ocurriría consultarles en absoluto*
- B. *Probablemente no les consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarles*
- D. *Probablemente les consultaría*
- E. *Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo.*

24.- A personas del centro docente donde piensas ingresar para continuar tus estudios técnicos o superiores

- A. *No se me ocurriría consultarles en absoluto*
- B. *Probablemente no les consultaría*
- C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarles*
- D. *Probablemente les consultaría*
- E. *Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo.*

- 25.- A un centro de información para jóvenes
- A. *No se me ocurriría consultarle en absoluto*
 - B. *Probablemente no le consultaría*
 - C. *No estoy seguro si acudiría o no a consultarle*
 - D. *Probablemente le consultaría*
 - E. *Por supuesto le consultaría y buscaría su consejo.*

Las preguntas 26 a la 33, se refieren a las fuentes de información que tu hayas utilizado y se te pregunta en qué grado han sido útiles para ti. Cada pregunta se refiere a una fuente de información. ¿En qué grado has utilizado cada una de estas fuentes de información?:

- 26.- A los hermanos, hermanas u otros parientes
- A. *No les he utilizado*
 - B. *Sí, les he utilizado, pero me han sido de escasa utilidad*
 - C. *Sí, les he utilizado y me han sido de alguna utilidad*
 - D. *Sí, les he utilizado y me han sido de bastante utilidad*
 - E. *Sí, les he utilizado y me han sido de mucha utilidad*

- 27.- A los amigos/as
- A. *No les he utilizado*
 - B. *Sí, les he utilizado, pero me han sido de escasa utilidad*
 - C. *Sí, les he utilizado y me han sido de alguna utilidad*
 - D. *Sí, les he utilizado y me han sido de bastante utilidad*
 - E. *Sí, les he utilizado y me han sido de mucha utilidad*

- 28.- Al profesor/a o tutor/a
- A. *No le he utilizado*
 - B. *Sí, le he utilizado, pero me ha sido de escasa utilidad*
 - C. *Sí, le he utilizado y me ha sido de alguna utilidad*
 - D. *Sí, le he utilizado y me ha sido de bastante utilidad*
 - E. *Sí, le he utilizado y me ha sido de mucha utilidad*

- 29.- Al orientador/a del centro donde estudias
- A. *No le he utilizado*
 - B. *Sí, le he utilizado, pero me ha sido de escasa utilidad*
 - C. *Sí, le he utilizado y me ha sido de alguna utilidad*
 - D. *Sí, le he utilizado y me ha sido de bastante utilidad*
 - E. *Sí, le he utilizado y me ha sido de mucha utilidad*

- 30.- A algún orientador privado o algún servicio de orientación fuera de tu centro escolar
- A. *No le he utilizado*
 - B. *Sí, le he utilizado, pero me ha sido de escasa utilidad*
 - C. *Sí, le he utilizado y me ha sido de alguna utilidad*
 - D. *Sí, le he utilizado y me ha sido de bastante utilidad*
 - E. *Sí, le he utilizado y me ha sido de mucha utilidad*

31.- A los profesionales de la profesión elegida

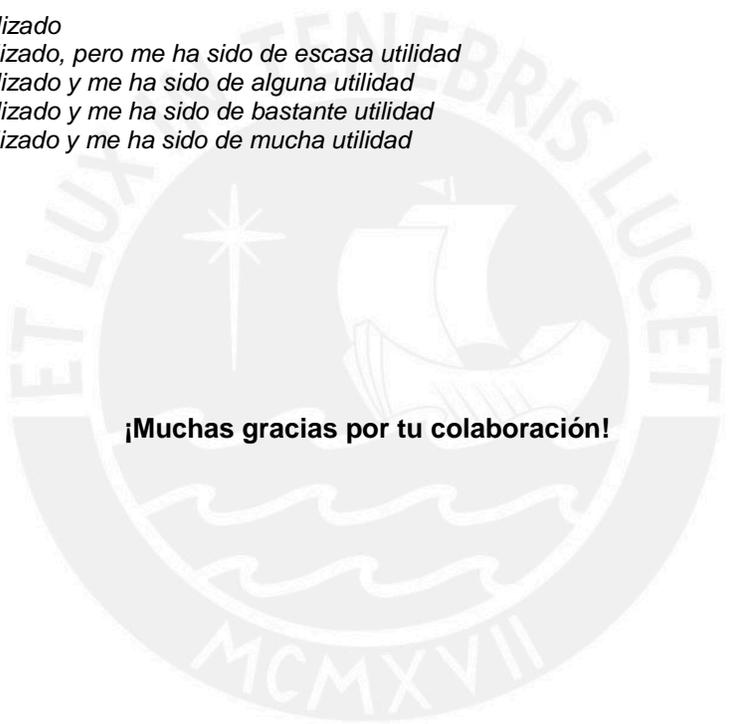
- A. No les he utilizado
- B. Sí, les he utilizado, pero me han sido de escasa utilidad
- C. Sí, les he utilizado y me han sido de alguna utilidad
- D. Sí, les he utilizado y me han sido de bastante utilidad
- E. Sí, les he utilizado y me han sido de mucha utilidad

32.- A personas del centro docente donde piensas ingresar para continuar tus estudios técnicos o universitarios

- A. No les he utilizado
- B. Sí, les he utilizado, pero me han sido de escasa utilidad
- C. Sí, les he utilizado y me han sido de alguna utilidad
- D. Sí, les he utilizado y me han sido de bastante utilidad
- E. Sí, les he utilizado y me han sido de mucha utilidad

33.- A un centro de información para jóvenes

- A. No le he utilizado
- B. Sí, le he utilizado, pero me ha sido de escasa utilidad
- C. Sí, le he utilizado y me ha sido de alguna utilidad
- D. Sí, le he utilizado y me ha sido de bastante utilidad
- E. Sí, le he utilizado y me ha sido de mucha utilidad



¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo VII

Pruebas de normalidad.

Prueba de normalidad K-S para la muestra completa

	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Estadístico	Sig.
Claridad	,048	,200*
Autoestima	,074	,017
Exploración	,058	,200*
Compromiso	,101	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*p<.05

n= 182

Prueba de normalidad K-S para la muestra dividida por sexo

	Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Hombres		Mujeres	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Claridad	,079	,121	,096	,065
Autoestima	,094	,028	,072	,200*
Exploración	,063	,200*	,077	,200*
Compromiso	,103	,009	,120	,007

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*p<.05

n= 182

Prueba de normalidad K-S para la muestra dividida por grado

	Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Cuarto		Quinto	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Claridad	,065	,200*	,065	,200*
Autoestima	,081	,015	,081	,200*
Exploración	,066	,050	,066	,200*
Compromiso	,088	,007	,088	,076

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*p<.05

n= 182

Anexo VIII

Correlaciones ítem-test.

Correlación ítem-test para la Escala de Claridad del Autoconcepto

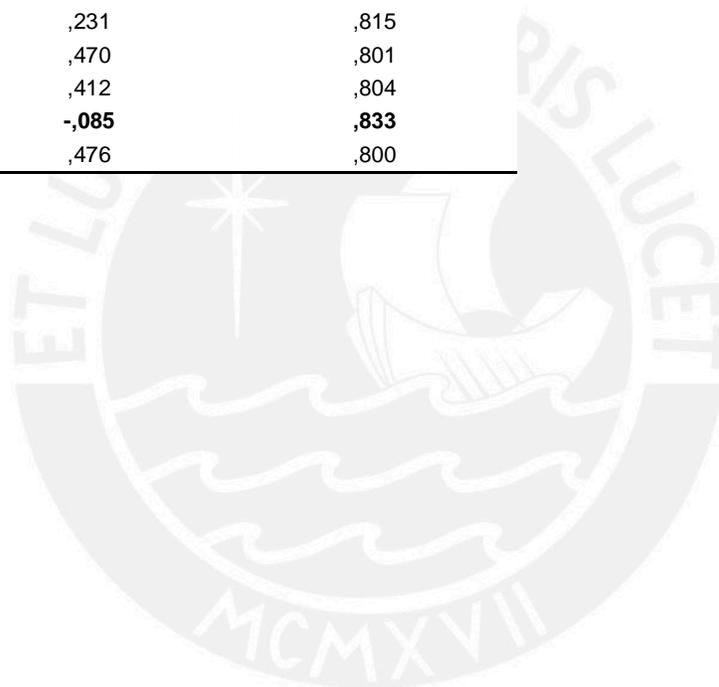
	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
Ítem 1	,488	,745
Ítem 2	,607	,730
Ítem 3	,445	,749
Ítem 4	,486	,744
Ítem 5	,283	,767
Ítem 6	-,085	,799
Ítem 7	,299	,766
Ítem 8	,650	,728
Ítem 9	,597	,734
Ítem 10	,408	,754
Ítem 11	,431	,751
Ítem 12	,311	,764

Correlación ítem-test para la Escala de Autoestima

	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
Ítem 1	,497	,775
Ítem 2	,663	,754
Ítem 3	,279	,795
Ítem 4	,446	,781
Ítem 5	,366	,790
Ítem 6	,566	,768
Ítem 7	,525	,771
Ítem 8	,316	,802
Ítem 9	,514	,772
Ítem 10	,590	,761

Correlación ítem-test para la Escala Identidad Vocacional

	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
Ítem 1	,171	,815
Ítem 2	,334	,809
Ítem 3	,500	,799
Ítem 4	,299	,811
Ítem 5	,326	,809
Ítem 6	,445	,802
Ítem 7	,562	,795
Ítem 8	,575	,794
Ítem 9	,644	,790
Ítem 10	,455	,802
Ítem 11	,392	,805
Ítem 12	,372	,807
Ítem 13	,556	,795
Ítem 14	,231	,815
Ítem 15	,470	,801
Ítem 16	,412	,804
Ítem 17	-,085	,833
Ítem 18	,476	,800



Correlación ítem-test para el Cuestionario de Desarrollo de Carrera

	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
Ítem 1	,491	,904
Ítem 2	,463	,904
Ítem 3	,373	,906
Ítem 4	,162	,907
Ítem 5	,412	,905
Ítem 6	,436	,904
Ítem 7	,465	,904
Ítem 8	,511	,903
Ítem 9	,575	,902
Ítem 10	,540	,903
Ítem 11	,542	,903
Ítem 12	,544	,903
Ítem 13	,472	,904
Ítem 14	,529	,903
Ítem 15	,463	,904
Ítem 16	,605	,902
Ítem 17	,357	,905
Ítem 18	,451	,904
Ítem 19	,365	,905
Ítem 20	,459	,904
Ítem 21	,421	,905
Ítem 22	,357	,906
Ítem 23	,297	,906
Ítem 24	,401	,905
Ítem 25	,426	,904
Ítem 26	,463	,904
Ítem 27	,384	,905
Ítem 28	,568	,902
Ítem 29	,519	,903
Ítem 30	,461	,904
Ítem 31	,544	,902
Ítem 32	,504	,903
Ítem 33	,485	,904

Anexo IX

Puntajes promedio y comparación de medianas de acuerdo a sexo en ambos grados.

Puntajes promedio según sexo, y coeficientes U de Mann-Whitney, en cuarto grado

	Hombres			Mujeres			U
	N	M	DE	N	M	DE	
Claridad	53	38	8	38	39	8	839,000
Autoestima	53	31	5	38	31	4	980,500
Exploración	53	108	22	38	113	19	873,000
Compromiso	53	9	4	38	8	4	871,500

n=91

Puntajes promedio según sexo, y coeficientes U de Mann-Whitney, en quinto grado

	Hombres			Mujeres			U
	N	M	DE	N	M	DE	
Claridad	49	38	7	42	39	8	959,000
Autoestima	49	32	4	42	32	5	1.024,500
Exploración	49	115	22	42	121	15	1.004,500
Compromiso	49	10	6	42	10	4	805,500

n=91

Anexo X

Correlaciones de variables de postulación e ingreso con las cuatro medidas.

Correlación biserial puntual de Postulado e Ingresado con las cuatro escalas en quinto de secundaria

	Claridad del Autoconcepto	Autoestima	Exploración	Compromiso
Ha postulado a una universidad o instituto: sí o no	-,047	,038	,145	,156
Ha ingresado a una universidad o instituto: sí o no	-,075	,014	,121	,018

Nota: ningún coeficiente alcanzó un nivel de confiabilidad al 5%
n= 182

Coefficientes de correlación de Spearman, de Postulado e Ingresado con las cuatro escalas en quinto de secundaria

	Claridad del Autoconcepto	Autoestima	Exploración	Compromiso
A cuantas universidades o institutos ha postulado	-,159	-,062	,183	-,017
A cuantas universidades o institutos ha ingresado	-,156	-,046	,170	,094

Nota: ningún coeficiente alcanzó un nivel de confiabilidad al 5%
n= 182