
INVESTIGACIONES

**MADUREZ Y AUTOEFICACIA VOCACIONAL EN 3º Y 4º DE ESO,
BACHILLERATO Y CICLOS FORMATIVOS****VOCATIONAL MATURITY AND SELF-EFFICACY IN 3º AND 4º OF COMPULSORY
SECONDARY EDUCATION, HIGH SCHOOL AND VOCATIONAL TRAINING**

Lidia Esther **Santana Vega**¹
Luis A. **Feliciano García**
José Aarón **Santana Lorenzo**

Universidad de La Laguna

RESUMEN

En este artículo se analizan la madurez y la autoeficacia vocacional del alumnado de 3º y 4º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior de un IES de la provincia de Tenerife. Concretamente examinamos las diferencias por nivel de estudios y sexo en relación a esas variables. En el estudio participaron 171 alumnos que colaboraban en el proyecto de investigación “La Transición Académica y Sociolaboral de los Jóvenes”². Para el estudio se diseñó el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral que incluye: 1) una adaptación de la versión española del Cuestionario de Madurez de la Carrera (Álvarez y cols., 2007), y 2) la Escala de Autoeficacia Vocacional de Carbonero y Merino (2002). En el análisis de la madurez y de la autoeficacia vocacional del alumnado se observan diferencias significativas por etapas educativas: el alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Superior presentan mayores puntuaciones en ambas variables. No se advierten diferencia por sexos. La claridad del proyecto

¹ *Correspondencia:* Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación, Av. Trinidad s/n Campus Central, 38204 La Laguna (Tenerife) Correo-e: lsantana@ull.es

² Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Proyecto de Investigación PI 2007/027, subvencionado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información del Gobierno de Canarias y por los fondos FEDER.

de vida varía en función de la madurez y de la autoeficacia vocacional del alumnado. Los resultados ponen de manifiesto varias cuestiones relevantes: a) la necesidad de incrementar el interés del alumnado de ESO y de los Ciclos Formativos de Grado Medio por su futuro académico y profesional y b) desde la institución escolar se ha de favorecer la planificación del proyecto de vida de los alumnos fomentando su madurez y autoeficacia vocacional.

Palabras clave: Madurez vocacional, autoeficacia vocacional, proyecto de vida, Educación Secundaria, Ciclos Formativos.

ABSTRACT

In this article we analyze vocational maturity and vocational self-efficacy of students from 3^o and 4^o of Compulsory Secondary Education, High School and Vocational Training in a school of Tenerife (Canary Islands). Specifically we examine the differences of those variables by two other: educational level and sex in. In the research participated 171 students that collaborated in the research project "The Academic and Professional Transition of Young People". The research group designed the Academic and Labor Guidance Questionnaire that includes: 1) an adaptation of the Spanish version of the Career Maturity Questionnaire (Álvarez y cols., 2007) and 2) the Vocational Self Efficacy Scale (Carbonero y Merino, 2002). The *analysis* of the students' vocational maturity and vocational self-efficacy shows significant differences by educational levels: the students of High School and High Training School had higher scores in both variables. However, it doesn't observe differences by gender. The clarity of life project differs depending on the students' vocational maturity and vocational self-efficacy. Results highlight the need for: a) increasing motivation in students of Compulsory Secondary Education and Middle Training School in their academic and professional future; b) working vocational maturity and vocational self-efficacy with these students to facilitate the planning of the personal life project

Key words: Vocational Maturity, Vocational Self-efficacy, Life Project, Secondary School; Vocational Training.

Introducción

El proceso de transición a la vida activa es cada vez más complejo en la sociedad contemporánea. El mercado laboral se ha visto sometido a lo largo de las últimas décadas a continuos cambios provocados por una mayor presencia de las tecnologías de la información y la globalización de la economía. La inestabilidad en el empleo, el paro y la incertidumbre de los trabajadores ante su futuro son las notas definitorias de la situación actual en el mundo del trabajo. En estas circunstancias, no es posible seguir manteniendo los mismos argumentos del ajuste sujeto-empleo, tal como lo hicieron los precursores de la orientación. La acción orientadora ya no puede limitarse a seleccionar al mejor sujeto para un determinado puesto, sino que ha de guiar a cada individuo en función de su situación personal para que pueda actualizar y desarrollar sus potencialidades y su autoconcepto a lo largo de su existencia (Salvador y Peiró, 1986). Esto supone un cambio de planteamiento en la orientación, ya que de la preocupación por la elección puntual de los estudios o del trabajo, se pasa a la preocupación por los motivos y las conductas desarrolladas en cada etapa evolutiva (Álvarez y cols., 2007). Desde esta perspectiva, la orientación se concibe como una gama de actividades que capacita a los ciudadanos en cualquier etapa de su vida a: 1) analizar sus competencias e intereses, 2) adoptar decisiones de formación y empleo, y 3) gestionar su trayectoria vital en cuanto al aprendizaje, el empleo y otras cuestiones en las que se adquieren o utilizan competencias (Consejo de la Unión Europea, 2004).

No es nuestra pretensión realizar un análisis de los distintos planteamientos teóricos sobre el desarrollo de la carrera. Tales teorías han sido ampliamente revisadas por autores como Salvador y Peiró (1986), Rivas (2003) o Álvarez y cols. (2007). En este estudio nos ocuparemos concretamente de dos de las dimensiones que intervienen en la configuración de la conducta vocacional: la madurez y la autoeficacia vocacional.

La madurez vocacional

El constructo de madurez vocacional surge como consecuencia del enfoque evolutivo del asesoramiento vocacional. Según este enfoque, a lo largo de nuestra trayectoria vital tenemos que afrontar una o varias tareas en relación con el proceso de toma de decisiones académico-profesionales, las cuales deben ser realizadas con éxito para mejorar el desarrollo vocacional (Super, 1990).

Para Lucas y Carbonero (2003), la madurez vocacional puede ser conceptualizada como el grado en que una persona adopta una decisión basada en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades y condicionantes personales y sociales. Salvador y Peiró (1986) definen la madurez vocacional como un constructo complejo que comprende aspectos tales como información ocupacional (estilos de vida que conlleva una determinada ocupación, cuestiones sociales, laborales y económicas de las distintas ocupaciones, etc), incremento del autoconocimiento, desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, etc. Según Álvarez y cols. (2007), la madurez vocacional es el conjunto de conductas que manifiesta el individuo al tratar de realizar las diferentes tareas del desarrollo de la carrera, propias de cada etapa madurativa. En definitiva, se trata de un constructo de carácter evolutivo que forma parte del desarrollo general del individuo y que incorpora dimensiones personales, educativas, vivenciales, del conocimiento de sí mismo y del medio sociolaboral (Anaya, 2004).

A este respecto, Álvarez (2008) señala que no existe acuerdo entre los teóricos de la madurez vocacional en cuanto al número de factores y de variables que la configuran, siendo básicamente dos los modelos propuestos: 1) El modelo de D. Super que plantea un constructo formado por 5 cinco dimensiones (Planificación de la carrera, Exploración, Información, Toma de Decisiones y Orientación a la realidad) y 19 variables; 2) el modelo jerárquico de J. Crites, que establece una estructura de tres niveles: a) Nivel Inferior, con un total de 20 variables y conductas que maduran con el tiempo; b) Nivel Intermedio, constituido por cuatro dimensiones de la madurez vocacional en las que se agrupan dichas variables (Consistencia, Realismo, Competencias y Actitudes); c) Nivel Superior, conformado por el grado de desarrollo o de madurez vocacional

Ambos modelos, aunque diferentes, tienen en común el considerar que la madurez vocacional: 1) tiene una estructura multifactorial; 2) tiene un carácter procesual; 3) es un proceso continuo pero no uniforme; 4) conduce a la toma de decisiones realistas. En las dos perspectivas se considera que la madurez vocacional se desarrolla a lo largo de la vida integrando actividades de indagación y experiencias diversas derivadas de la elaboración del proyecto de vida, que se reformula constantemente. En este sentido, se considera que un sujeto es maduro: a) cuando es consciente de sus intereses, b) se pone metas, c) se da cuenta de las diferencias entre su percepción del mundo laboral y la realidad existente, d) es capaz de decidir sobre su futuro y e) sabe elegir sus estudios o su profesión (Rivas, 2003).

Para determinar el grado de madurez vocacional de un sujeto se dispone en la actualidad de distintos instrumentos. A partir de los modelos de Super y de Crites se han diseñado respectivamente el Inventario para el Desarrollo de la Carrera (CDI) y el Inventario de

Madurez de Carrera (CMI), cuyas características psicométricas han sido examinadas en varios estudios (Salvador y Peiró, 1986; Repetto, Sánchez, y Ballesteros, 1995; Álvarez, Bizquerra, Espín y Rodríguez, 1995, 2007; Valls y Martínez, 2004; Anaya y Repetto, 1998; Anaya, 2004).

El CDI y el CMI han facilitado el análisis de las diferencias en la madurez vocacional en función de variables personales, académicas, ambientales, etc. Las revisiones de investigaciones sobre el tema (Salvador y Peiró, 1986; Patton y Lokan, 2001; Álvarez y col., 2007) señalan una relación moderada entre la madurez vocacional y variables como la inteligencia, el autoconcepto o el rendimiento académico; sin embargo, la relación con variables como la edad, el sexo o la personalidad presenta resultados contradictorios. Estudios como el de Anaya (2004) ponen de manifiesto: 1) el carácter evolutivo de la madurez vocacional entre el alumnado de 3º y 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato, registrando las puntuaciones de los sujetos un incremento significativo al pasar de un nivel académico al otro; 2) las mínimas o inexistentes diferencias que se advierten entre las puntuaciones de los alumnos y las alumnas y 3) la relación de la dimensión cognitiva de la madurez vocacional con el rendimiento académico, si bien dicha relación tiende a decrecer en los niveles académicos superiores. En cuanto a los factores familiares, económicos y comunitarios se ha constatado su relevancia para el desarrollo de la madurez vocacional, siendo ésta menor en los estudiantes con circunstancias familiares desfavorables (Salvador y Peiró, 1986; Patton y Lokan, 2001; Lucas y Carbonero, 2003).

La madurez vocacional del alumnado de Educación Secundaria experimenta cambios a lo largo de los cursos. Estos cambios no son uniformes, sino que pasan por fases de estancamiento y de progresión. En opinión de Álvarez y col. (2007) dicho alumnado, inmerso en la etapa de la adolescencia, se caracteriza por: a) la falta de elementos de juicio para reflexionar sobre sí mismo, b) la nula o escasa planificación de su proyecto vital a corto o medio plazo, c) el poco uso de los recursos para la exploración de sí mismo y del contexto, d) la deficiente información académico-laboral que tienen y que reciben, e) la falta de estrategias para enfrentarse al proceso de toma de decisiones y f) la escasa aproximación al mundo laboral y a los roles que ha de desempeñar en dicho mundo. Tales circunstancias condicionan el desarrollo de la madurez vocacional y hacen que el proyecto personal de vida sea configurado desde la incertidumbre. En este sentido, los agentes educativos han de jugar un papel activo en el “entrenamiento” para favorecer el desarrollo de la madurez del alumnado. La orientación vocacional es un instrumento indispensable para el desarrollo de la madurez, por cuanto contribuye a optimizar las elecciones de los sujetos en consonancia con sus intereses, sus competencias y su rendimiento académico. Los programas de orientación vocacional intentan propiciar el análisis de las habilidades e intereses personales, y de las características del contexto social y laboral del alumnado. Que una persona posea un mayor o un menor grado de madurez vocacional depende, en gran medida, de las actividades de orientación pre-vocacional o de la educación gradual hacia la madurez. El camino que conduce a la misma no puede dejarse en manos del azar ni debe recorrerse de manera precipitada (Santana Vega, 2009; Santana, Feliciano y Cruz, 2010; Rodríguez Moreno, 2003; Anaya y Repetto, 1998; Álvarez e Isus, 1998).

Autoeficacia vocacional

De acuerdo con la teoría del *Desarrollo de la Carrera* de Super (1990), la elección vocacional de un sujeto es un intento por adecuar su autoimagen al concepto que posee de la profesión a elegir. En este caso, la elección de un sujeto dependerá de cómo se valore a sí mismo en el desempeño de una profesión. El desarrollo de las conductas vocacionales no se produce, por tanto, en el vacío sino acompañado del surgimiento y establecimiento del concepto de sí mismo (Cepero, 2009).

Existen evidencias suficientes de la relevancia de los mecanismos cognitivos para el comportamiento, y en particular para la conducta vocacional, siendo importantes las aportaciones realizadas por los investigadores de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987, Betz y Schifano, 2000; Lucas, 2000). En la explicación del pensamiento autorreferente se han empleado constructos como el de autoconcepto y el de autoeficacia. Entre ambos constructos existen diferencias: 1) el autoconcepto es una valoración global, mientras que la autoeficacia se refiere al juicio de las personas sobre sus capacidades para realizar con éxito tareas concretas; 2) el autoconcepto incorpora todas las formas de autoconocimiento y de autoevaluación; la autoeficacia se centra en el sentimiento de logro de una tarea particular (Bandura, 1987).

Super (en González Gómez, 2003) considera que el autoconcepto vocacional se estructura al mismo tiempo que el concepto de sí mismo, desarrollándose a través de una serie de fases: 1) Análisis y valoración de las propias capacidades frente a las exigencias profesionales. 2) Delimitación de la propia identidad, teniendo como referencia el yo personal y el grupo. 3) Identificación de campos profesionales que muestran congruencia con el concepto de sí mismo. 4) Desarrollo de actividades y tareas que permiten ir clarificando la elección vocacional. 5) Análisis de la congruencia entre el concepto de sí mismo y la profesión a elegir. Las aportaciones de este enfoque han propiciado que el autoconcepto sea considerado como uno de los determinantes del desarrollo vocacional a lo largo de las diferentes etapas de la vida, especialmente en la adolescencia y la juventud (Álvarez, 1995).

Por lo que respecta a la autoeficacia, ésta ha sido definida por Bandura (1997) como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia incide en nuestras elecciones de actividades en la medida que las personas: a) se comprometen con tareas en las que se perciben eficaces, evitando aquéllas en las que se sienten ineficaces; b) dedican más esfuerzo a una actividad cuanto más eficaces se vean en su realización; c) tienen mayor confianza en la ejecución de la actividad cuanto mayor autoeficacia perciban; d) se sienten constructoras de su proyecto de vida al verse autoeficaces, aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos (Carrasco y del Barrio, 2002; Olaz, 2003). En definitiva, la autoeficacia posee un papel importante como mediador cognitivo para la conducta vocacional, contribuyendo a la persistencia y al rango de tareas vocacionales dedicadas a la opción profesional elegida por un sujeto (Pajares y Valiente, 1999). De acuerdo con lo señalado por Lent, Brown y Jackett (1994), la autoeficacia incide sobre los intereses vocacionales, los cuales a su vez determinan las metas de elección y la práctica de actividades vocacionales.

En los últimos años se ha incrementado el número de estudios y de revisiones de trabajos sobre la autoeficacia y su relación con la motivación de aprendizaje, el sexo, el rendimiento académico o el desarrollo vocacional (Pajares, 1996; Rottinghaus, Larson y Borgen, 2003; Carbonero y Merino, 2004; Contreras y col., 2005; Merino, 2007; Blanco, 2009, 2010). Estos estudios ponen de manifiesto que la autoeficacia se relaciona con el grado de seguridad/inseguridad en la elección de carrera, con la madurez en las decisiones y con el comportamiento exploratorio de opciones vocacionales. Sin embargo, no se han hallado relaciones significativas entre el género y la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales (Olaz, 2003).

La expectativa de autoeficacia y la madurez vocacional, por tanto, son dos variables relevantes en el desarrollo vocacional de los adolescentes que han de hacer frente a sus decisiones vocacionales.

A la luz de los planteamientos teóricos, nuestra investigación tiene como objetivo el análisis de la madurez y la autoeficacia vocacional en la etapa de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. En concreto nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Existen diferencias en la madurez vocacional y la autoeficacia de alumnos y alumnas?
- ¿Existen diferencias en la madurez vocacional y la autoeficacia del alumnado en función de la etapa educativa?
- ¿Existen diferencias en la claridad del proyecto de vida del alumnado en función de su madurez y de su autoeficacia vocacional?

Método

Sujetos

En la investigación participaron 171 alumnos y alumnas que cursaban estudios de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la isla de Tenerife, urbano y de titularidad pública. Dicho centro fue seleccionado intencionalmente para esta investigación ya que cumplía los siguientes criterios: a) el interés por facilitar la reflexión y la mejora del proceso de toma de decisiones de sus estudiantes, lo que le llevó a participar en el proyecto de investigación “La Transición Académica y Sociolaboral de los Jóvenes”; b) abarcar la etapa de la educación secundaria obligatoria u postobligatoria. El 39,8 % del alumnado cursaba 3º y 4º de ESO, el 31,6 % eran estudiantes de Bachillerato, el 21,6 % realizaba estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y un 7 % cursaba Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). Por sexo, el 32,7% eran varones y el 67,3% mujeres.

Instrumento

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna diseñó el cuestionario COAL formado por 5 escalas en las que se analiza: a) la Madurez Vocacional; b) la Autoeficacia Vocacional; c) la Claridad del Proyecto de Vida; d) las Creencias sobre Género y Desarrollo de la Carrera; e) el Proyecto Personal de Vida.

- Para el examen de la Madurez Vocacional se empleó una versión reducida de la adaptación española del Cuestionario de Madurez de la Carrera (CMC) (Álvarez y cols., 2007). Contiene 14 ítems, con 4 alternativas de respuesta, puntuables de 1 a 4. Con la aplicación del α de Cronbach como índice de consistencia interna, se obtuvo un coeficiente de 0'81. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0'791. La prueba de la esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada generó 4 dimensiones principales que explican el 57'31 % de la varianza total: a) el primer factor agrupa las afirmaciones relativas a la dificultad de tomar una decisión profesional (p.e. “*Cambio continuamente mis decisiones profesionales*”); b) el segundo engloba las afirmaciones sobre la preocupación por elegir una profesión (p.e.: “*Raras veces pienso en el trabajo que tendré*”); c) el tercer factor incluye las afirmaciones sobre la dependencia de otras personas a la hora de escoger un trabajo (p.e.: “*Pienso elegir un trabajo que agrade a mis padres*”); d) el cuarto factor reúne las afirmaciones sobre la forma de acceder a un puesto de trabajo (p.e.: “*La mayoría de las veces entras en una ocupación por casualidad*”).

- Para analizar la Autoeficacia Vocacional se empleó la Escala de Carbonero y Merino (2002), formada por 54 ítems con cuatro alternativas de respuesta, puntuables de 1 a 4. Con la aplicación

del α de Cronbach como índice de consistencia interna, los autores obtuvieron un coeficiente de 0'94. En el análisis de la estructura interna de la escala, realizado mediante el método del Análisis de Componentes Principales, la prueba KMO obtuvo un valor de 0'829 y la prueba de la esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'001$). La extracción de la matriz rotada generó cinco factores principales que explicaban el 63,34 % de la varianza total y que propiciaron la creación de cinco subescalas: 1) la primera agrupa las afirmaciones relativas a la Eficacia en la Toma de Decisiones (p.e. *“Cuando tomo decisiones procuro ver el lado positivo de las cosas”*); 2) la segunda engloba las afirmaciones relativas a la Eficacia en la ejecución de tareas (p.e. *“Si me lo propongo creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento en aquello que haga”*); 3) la tercera incluye las afirmaciones relativas a la Conducta Exploratoria (p.e. *Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente”*); 4) la cuarta agrupa las afirmaciones sobre la Eficacia en la Planificación de Objetivos (p.e. *“Cuando me planteo objetivos procuro que estén bien definidos”*); 5) la quinta reúne las afirmaciones sobre el Control del Ambiente (p.e. *“La mejor forma de predecir el futuro es crearlo”*). El α de Cronbach obtenido en cada una de dichas subescalas osciló entre 0'75 y 0'81.

- Para el análisis de la Claridad del Proyecto de Vida el Grupo GIOES diseñó una escala de 4 items, puntuables de 1 a 4. Con la aplicación del α de Cronbach como índice de consistencia interna, se obtuvo un coeficiente de 0'72. En cuanto al análisis de la estructura interna de la escala, la prueba KMO obtuvo un valor de 0'736 y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada generó un único factor que explica el 54'46% de la varianza total.

Procedimiento

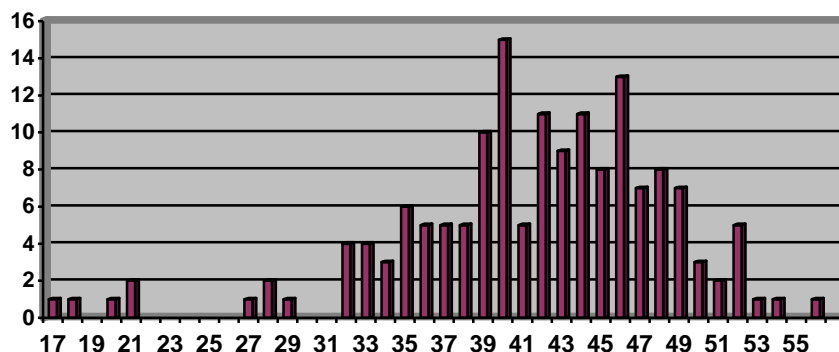
Para la cumplimentación de los cuestionarios se llevaron a cabo varias reuniones con el profesorado tutor del IES con el fin de explicarles el objetivo del estudio y concretar las fechas para que el alumnado lo cumplimentara. Los cuestionarios fueron distribuidos a través del orientador, y aplicados en cada grupo en el horario destinado a las sesiones de tutoría. La cumplimentación de los cuestionarios se llevó a cabo en el primer mes de segundo trimestre escolar. El análisis de los datos fue realizado a través del programa SPSS.18 y comprendió el examen de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), análisis de componentes principales, análisis de varianza y contrastes de medias para grupos independientes.

Resultados

Madurez Vocacional (MV)

La distribución de las puntuaciones del alumnado en el CMC (Figura 1) muestra que el 58'2 % del alumnado se sitúa por encima de los 40 puntos, esto es, presenta una alta madurez vocacional.

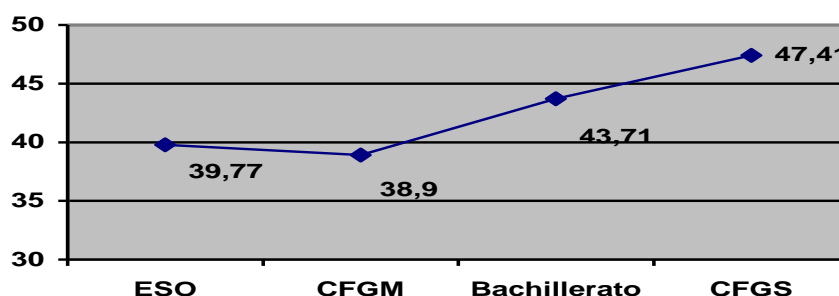
FIGURA 1. Distribución de las puntuaciones en el CMC



(N: 158; Media: 41'47; Md: 42; Mo: 40; S: 6'91; As: -0, 99)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F = 8'564$; $gl: 3$; $p < 0,000$). Los resultados de los contrastes de medias revelan que los alumnos de ESO tienen puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado de Bachillerato ($t = -3'82$; $gl: 112$; $p < 0'0001$) y de los CFGS ($t = -7'03$; $gl: 40'80$; $p < 0'0001$) (Figura 2)

FIGURA 2. Puntuaciones medias en el CMC por nivel de estudios



Asimismo, se advierte que los alumnos de CFGM tienen puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado de Bachillerato ($t = -2'60$; $gl: 38'72$; $p < 0'01$) y de CFGS ($t = -4'50$; $gl: 39'63$; $p < 0'0001$). Otro tanto ocurre entre el alumnado de Bachillerato y de CFGS, siendo estos últimos quienes presentan una mayor madurez vocacional ($t = -3'85$; $gl: 28'02$; $p < 0'001$). El contraste de las puntuaciones medias en la escala según sexo no muestra diferencias significativas. Finalmente, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la Escala de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior y el 25% inferior de los alumnos en el CMC (Tabla 1). Los alumnos de mayor madurez tienen más claro su proyecto de vida que los alumnos de menor madurez.

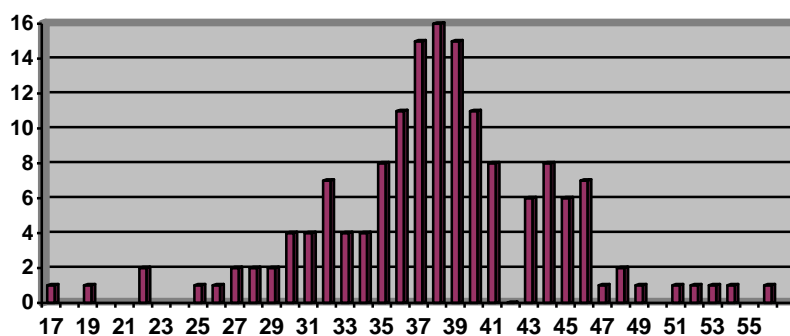
TABLA 1. Contraste de medias para la Escala CPV según Madurez Vocacional

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	9'45	2'70	- 8'035	69'35	P < 0'0001
25% Superior	13'57	1'94			

Eficacia en la Toma de Decisiones (ETD)

La distribución de las puntuaciones en la Escala ETD (Figura 3) muestra que el 83'2 % del alumnado se sitúa por encima de los 32 puntos, esto es, presenta una alta autoconfianza para tomar decisiones.

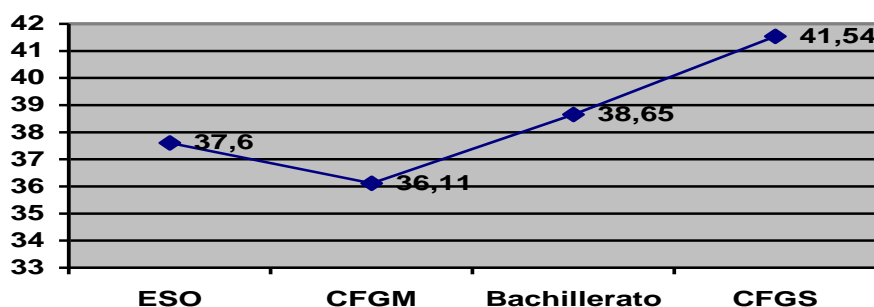
FIGURA 3. Distribución de las puntuaciones en la Escala ETD



(N: 161; Media: 37'90; Md: 38; Mo: 38; S: 5'83; As: -0, 66)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F= 2'932$; $gl: 3$; $p< 0,03$). Los resultados de los contrastes de medias muestran que el alumnado de CFGS presenta una puntuación media de autoeficacia significativamente mayor a la del alumnado de ESO ($t = 2'67$; $gl:73$; $p<0'009$) y de CFGM ($t = 3'24$; $gl:37'98$; $p<0'028$) (Figura 4). El contraste de las puntuaciones medias según sexo no evidenció diferencias significativas.

FIGURA 4. Puntuaciones medias en la Escala ETD por nivel de estudios



Se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la Escala de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior y el 25% inferior de los alumnos en la E.T.D. (Tabla 2). Los alumnos con mayor autoconfianza en la toma de decisiones tienen más claro su proyecto de vida que los alumnos con menor autoconfianza.

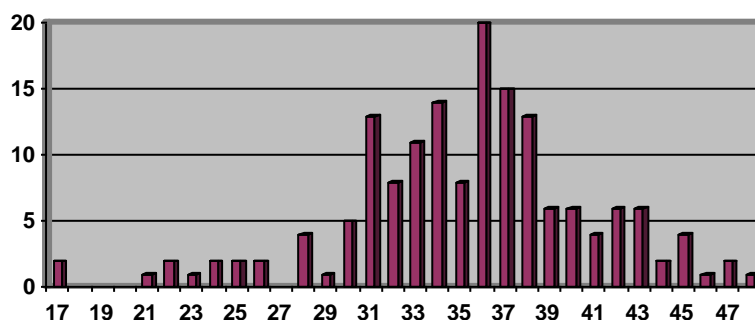
TABLA 2. Contraste de medias para la Escala CPV según la ETD

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	9'61	2'66	- 5'624	81	P < 0'0001
25% Superior	12'87	2'60			

Eficacia en la Ejecución de las Tareas (EET)

Los resultados obtenidos en la escala de Eficacia en la Ejecución de las Tareas (Figura 5) muestran que el 73'2 % del alumnado se sitúa por encima de los 32 puntos, esto es, consideran exitosas las acciones que llevan a cabo para conseguir determinados objetivos personales y profesionales.

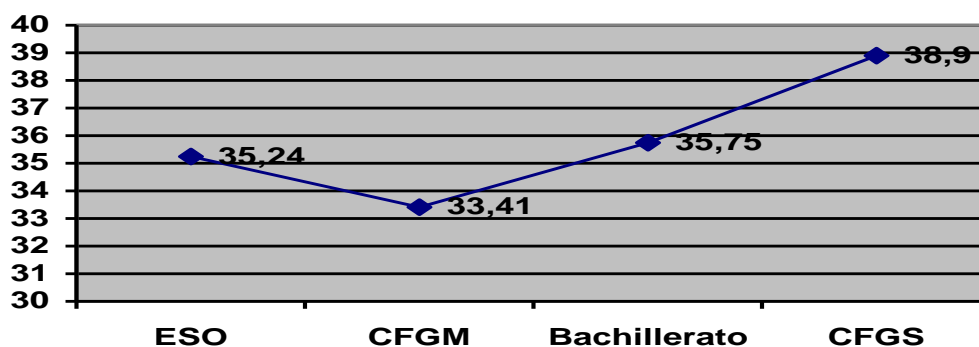
FIGURA 5. Distribución de las puntuaciones en la Escala EET



(N: 162; Media: 35'27; Md: 36; Mo: 36; S: 5'58; As: -0,50)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F= 3'055$; gl: 3; $p< 0,03$). Los contrastes de medias revelan que el alumnado de CFGS presenta una puntuación media de autoeficacia significativamente mayor que la del alumnado de ESO ($t = 2'486$; gl: 74; $p<0'015$) y de CFGM ($t = 2'33$; gl: 43; $p<0'025$) (Figura 6). El contraste por sexo en esta escala no refleja diferencias significativas.

FIGURA 6. Puntuaciones medias en la Escala EET por nivel de estudios



Asimismo existían diferencias significativas entre las puntuaciones medias de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior y el 25% inferior de los alumnos en la EET (Tabla 3). Los alumnos que tienen más claro su proyecto de vida consideran más exitosas las tareas realizadas para conseguir determinados objetivos personales.

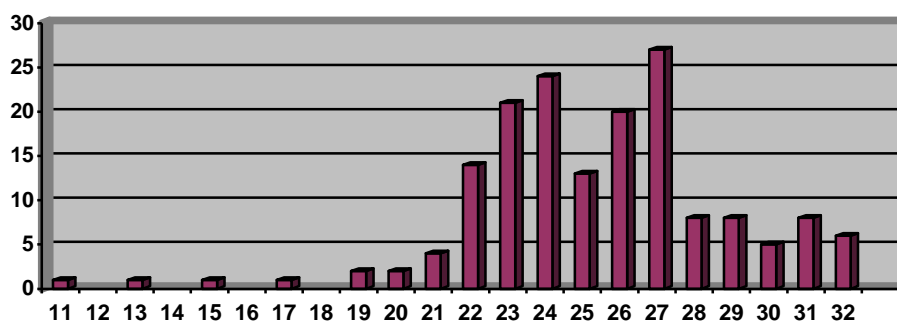
TABLA 3. Contraste de medias para la Escala CPV según la EET

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	9'44	2'72	- 6'590	78	P < 0'0001
25% Superior	13'21	2'33			

Eficacia de la Conducta Exploratoria (ECE)

Los resultados obtenidos en la escala de Eficacia de la Conducta Exploratoria. (Figura 7) muestran que el 71'7 % del alumnado se sitúa por encima de los 22 puntos, esto es, se perciben eficaces en la búsqueda de información sobre sus opciones académicas y profesionales.

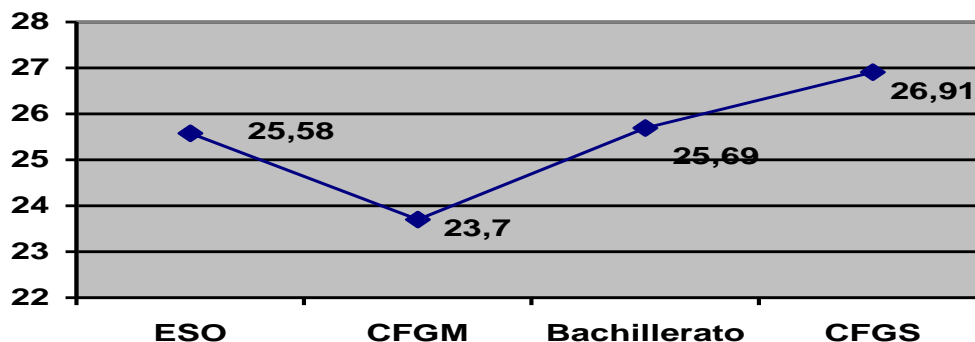
FIGURA 7. Distribución de las puntuaciones en la escala ECE



(N: 166; Media: 25'33; Md: 25; Mo: 27; S: 3'42; As: -0,61)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F= 3'919$; gl: 3; $p< 0,01$). Los resultados de los contrastes de medias muestran que el alumnado de CFGM presenta una puntuación media de autoeficacia significativamente menor que la del alumnado de ESO ($t = -2'78$; gl: 99; $p<0'007$), de Bachillerato ($t = -2'377$; gl: 85; $p<0'02$) y de CFGS ($t = -2'429$; gl: 44; $p<0'019$) (Figura 8). El contraste de las puntuaciones medias en la ECE según sexo no evidenció diferencias significativas.

FIGURA 8. Puntuaciones medias en la Escala ECE por nivel de estudios



Se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la Escala de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior y el 25% inferior en la ECE (Tabla 4). Los alumnos que consideran más eficaz su conducta exploratoria son los que tienen más claro su proyecto de vida.

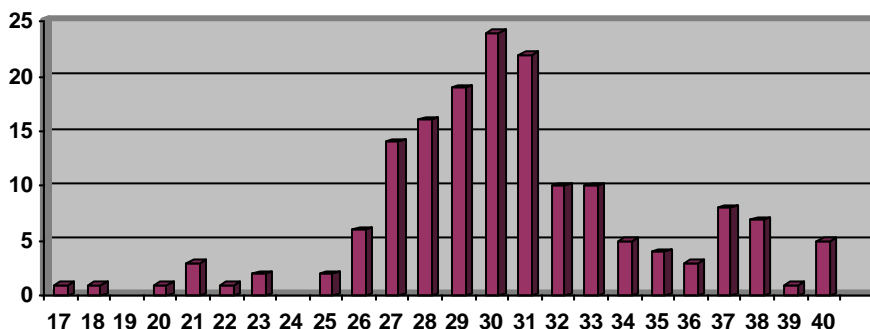
TABLA 4. Contraste de medias para la Escala CPV según la ECE

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	10'26	3'15	- 2'150	51	P < 0'036
25% Superior	12'11	3'08			

Eficacia en la Planificación de Objetivos (EPO)

Los resultados obtenidos en la escala de Eficacia en la Planificación de Objetivos nos muestran que el 71'5 % de los sujetos se sitúa por encima de los 28 puntos, esto es, tienen una alta confianza en sí mismos para delimitar sus metas (Figura 9).

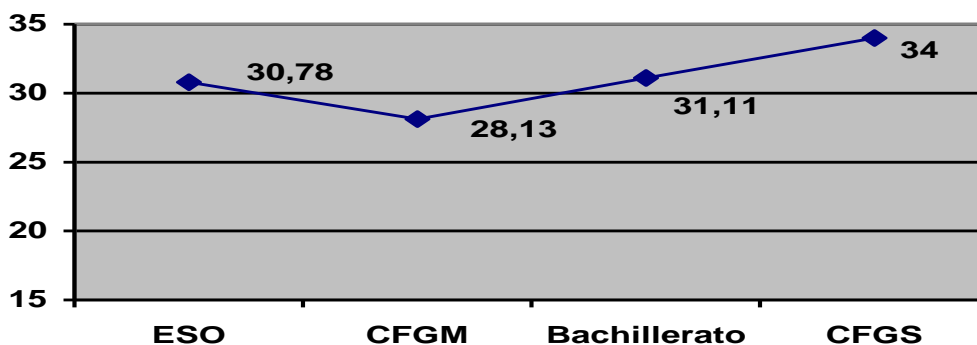
FIGURA 9. Distribución de las puntuaciones en la escala EPO



(N: 165; Media: 30'54; Md: 30; Mo: 30; S: 4'26; As: -0,038)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F= 7'648$; gl: 3; $p< 0,0001$). Los resultados de los contrastes de medias por etapas educativas muestran que el alumnado de CFGS presenta una puntuación media de eficacia superior a la del alumnado de ESO ($t = 2'833$; gl: 75; $p<0'006$), de CFGM ($t = 3'733$; gl: 46; $p<0'001$) y de Bachillerato ($t = 2'246$; gl: 62; $p<0'028$) (Figura 10). Asimismo, el alumnado de CFGM presenta una puntuación media inferior a la del alumnado que cursa la ESO ($t = - 3'153$; gl: 99; $p<0'002$) y el Bachillerato ($t = - 3'150$; gl: 86; $p<0'002$). No se advirtieron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los alumnos y las alumnas en la escala.

FIGURA 10. Puntuaciones medias en la Escala EPO por nivel de estudios



Las puntuaciones medias de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior y el 25% inferior en la EPO muestran la existencia de diferencias significativas (Tabla 5). Los alumnos que se consideran eficaces en la planificación de sus objetivos, son los que tienen más claro su proyecto de vida.

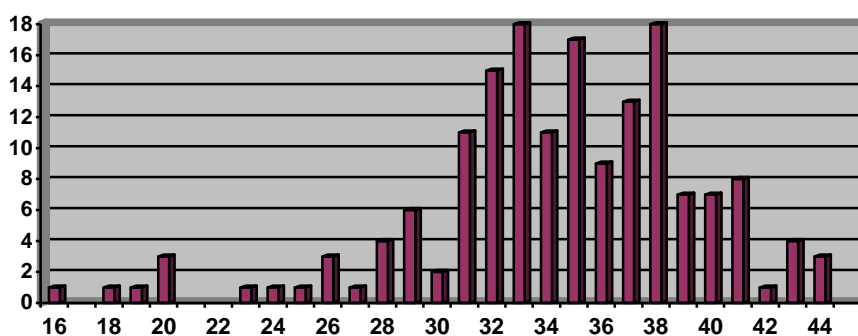
TABLA 5. Contraste de medias para la Escala CPV según la EPO

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	9.70	2'55	- 4'230	86	P < 0'0001
25% Superior	12'21	3'02			

Eficacia en el Control del Ambiente (ECA)

Los resultados obtenidos en esta subescala muestran que el 78'4 % del alumnado se sitúa por encima de los 31 puntos; por tanto, perciben que son ellos quienes regulan su vida (Figura 11). Dicha percepción es lógica si se tiene en cuenta que los sujetos muestran confianza en su propia capacidad para tomar decisiones, se sienten eficaces en la ejecución de las tareas que acometen para conseguir determinados objetivos, buscan la información que les interesa y dedican tiempo a planificar sus metas académicas y profesionales.

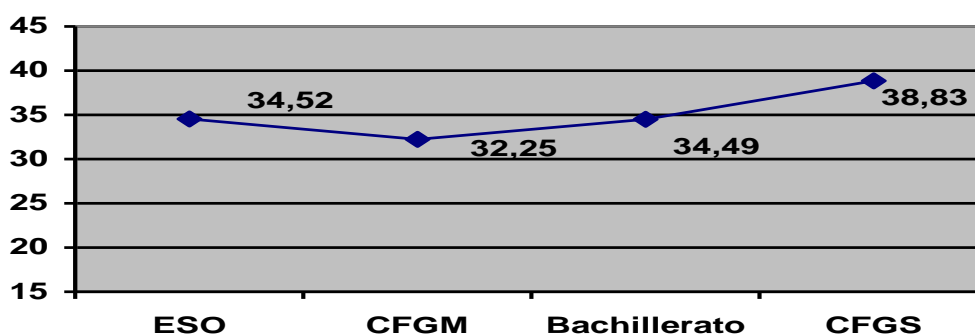
FIGURA 11. Distribución de las puntuaciones en la escala ECA



(N: 167; Media: 34'34; Md: 35; Mo: 33-38; S: 5'13; As: -0,90)

El análisis de varianza en función de las etapas educativas indica que existen diferencias significativas entre grupos ($F = 5'418$; $gl: 3$; $p < 0,001$). Los contrastes de medias evidencian que la puntuación media en ECA del alumnado de CFGS es significativamente superior a la del alumnado de ESO ($t = 3'344$; $gl: 77$; $p < 0'001$), de CFGM ($t = 3'087$; $gl: 45$; $p < 0'003$) y de Bachillerato ($t = 3'603$; $gl: 19'136$; $p < 0'002$) (Tabla 12). Por otro lado, el contraste de medias en función del sexo no refleja diferencias significativas.

FIGURA 12. Puntuaciones medias en la Escala ECA por nivel de estudios



Entre las puntuaciones medias de Claridad del Proyecto de Vida del 25% superior e inferior de los alumnos en la ECA hay diferencias significativas (Tabla 6). Los alumnos que se consideran más eficaces en el control de su ambiente son los que tienen más claro su proyecto de vida.

TABLA 6. Contraste de medias para la Escala CPV según la ECA

	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
25% inferior	9'85	2'71			
25% Superior	12'61	2'51	- 4'752	8	P < 0'0001

Discusión y Conclusiones

En esta investigación, a pesar de contar con una muestra perteneciente a un solo centro, hemos obtenido resultados en línea con los hallazgos de trabajos precedentes. Nuestro estudio ha evidenciado la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de madurez vocacional del alumnado de las etapas educativas analizadas. En consonancia con lo señalado por Álvarez y cols. (2007), la madurez vocacional se incrementa a medida que los alumnos promocionan a lo largo de la educación secundaria. No obstante, debemos destacar que las puntuaciones obtenidas por el alumnado de CFGM en madurez vocacional no se ajustan a este patrón evolutivo, dado que: a) no presentan diferencias significativas con el alumnado de ESO y b) son significativamente inferiores a las del alumnado de Bachillerato. La baja madurez vocacional observada en el alumnado de CFGM podría estar relacionada con su trayectoria en la enseñanza secundaria obligatoria. En anteriores estudios hemos apreciado que: 1) quienes piensan cursar Ciclos Formativos presentan un rendimiento y un autoconcepto académico menor que el de quienes piensan realizar una carrera universitaria (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009); 2) el alumnado de Bachillerato considera que quienes cursan Ciclos Formativos son los estudiantes con peores resultados escolares y con menores aspiraciones profesionales (Santana, Feliciano y Jiménez, en prensa); 3) el proyecto personal de vida del alumnado de CFGM se caracteriza por presentar objetivos académicos y laborales más a corto plazo que el proyecto del alumnado de Bachillerato (Santana, Feliciano y Santana, 2012). Asimismo, Romero y cols. (2012), al analizar las historias del alumnado de CFGM, advierten que son estudiantes con dificultades en su trayectoria académica; también hay quienes han superado sin problema la ESO, pero el Bachillerato les ha supuesto un esfuerzo y/o dificultad insalvables. Estos resultados vienen a apoyar el planteamiento de que la experiencia escolar previa del alumnado de CFGM modula el desarrollo de la madurez vocacional y, por ende, la toma de decisiones y la definición de su proyecto de vida.

Por lo que respecta a la eficacia en la toma de decisiones, el alumnado de CFGS es el que muestra más autoconfianza, mientras que el alumnado de CFGM es el que tiene menor puntuación en dicha dimensión. Una alta autoeficacia vocacional supone tener seguridad para elegir sin temor a cometer errores (Carbonero y Merino, 2004). Es evidente que esta característica, propia del alumnado con mayor madurez vocacional, no está consolidada entre el alumnado de CFGM. Del mismo modo, el alumnado de CFGS es quien percibe una mayor eficacia en la ejecución de tareas; eficacia relacionada con las experiencias satisfactorias en las actividades dirigidas a conseguir determinados objetivos personales y profesionales.

Un dato a destacar son las diferencias encontradas entre el alumnado de CFGM y el alumnado de las otras etapas educativas respecto a la eficacia de la conducta exploratoria. Dichas

diferencias ponen de relieve la poca confianza que tienen quienes cursan los CFGM en su capacidad para buscar información sobre sus opciones académico-laborales. Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas entre la eficacia de la conducta exploratoria del alumnado de ESO y la del alumnado de Bachillerato o de CFGS no refrenda los resultados de otras investigaciones, donde el alumnado de 3º y 4º de ESO señala tener un bajo nivel de información sobre sus opciones al final de la etapa y demanda estrategias de exploración para una adecuada toma de decisiones (Lozano y Repetto, 2007; Santana, Feliciano y Cruz, 2010).

Nuestros resultados reflejan que el alumnado de CFGS presenta puntuaciones superiores a las del alumnado de otras etapas educativas en la eficacia de la planificación de objetivos personales y del control del ambiente. Una posible explicación la podemos encontrar en el estudio de Romero y cols. (2012), donde se señala que esos estudiantes eligen los CFGS como un peldaño más en su formación o como especialización profesional para encontrar trabajo tras terminar el módulo. Esto es, tienen más confianza en sus objetivos y en el control del ambiente para alcanzar sus propósitos.

El alumnado de CFGM percibe una menor confianza en ambas dimensiones de la autoeficacia vocacional. Esta circunstancia evidencia la necesidad de reforzar en los estudiantes de CFGM las percepciones de autoeficacia. Para ello es fundamental que el alumnado experimente de manera repetida y con éxito la puesta en práctica de las tareas vocacionales (Contreras y Cols., 2005). En ese sentido, la orientación vocacional debe focalizar su atención en el trabajo continuo de las competencias básicas, a fin de promover en el alumnado capacidades para: a) hacer frente a situaciones diversas, b) solucionar problemas y manejarse en la complejidad, c) ser autónomo y responsable, d) aprender a aprender a lo largo de su vida (Monge, 2009).

A diferencia de los resultados obtenidos por Reina, Oliva y Parra (2010) y en consonancia con los de Bergeron y Romano (1994) o Anaya (2004), no se observaron diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a la madurez y la autoeficacia vocacional. Ello no significa que los programas de Orientación no deban seguir adoptando una perspectiva de género para desarrollar las competencias que permitan a los alumnos optimizar el proceso de toma de decisiones. Como señalan Santana, Feliciano y Jiménez (en prensa), sigue siendo habitual que el alumnado masculino al finalizar su escolarización obligatoria manifieste su interés por el campo profesional técnico, mientras que el femenino tenga intereses más relacionados con el ámbito social. Si bien los alumnos y las alumnas no mantienen diferencias en cuanto a su madurez y autoeficacia vocacional, el alumnado femenino limita sus elecciones académico-laborales debido a sus creencias débiles sobre su eficacia para opciones vocacionales tradicionalmente masculinas (Hackett y Betz, 1981). A este respecto, la percepción de autoeficacia en un determinado ámbito de funcionamiento (p.e. la tecnología o las matemáticas, en el caso del alumnado masculino) ha demostrado ser un predictor del interés por una determinada actividad académico-profesional (Salanova y cols., 2004; Blanco, 2009). Para trabajar la igualdad de oportunidades es necesario tomar conciencia de que el sexismo existe en el sistema educativo y en el proceso de orientación, especialmente en la orientación vocacional (Planas, Cobo y Gutiérrez. 2012).

En nuestro estudio ha quedado patente que la madurez y autoeficacia vocacional están relacionadas con la claridad de la planificación del proyecto personal de vida. De acuerdo con los resultados de una investigación anterior (Santana, Feliciano y Santana, 2012), los alumnos de ESO y de CFGM tienen menos definido su proyecto vital. Si tenemos en cuenta que estos alumnos, a su vez, tienen las puntuaciones más bajas en madurez y autoeficacia, resulta evidente la relevancia de dichas variables para el proyecto personal de vida. Por tanto, para una orientación educativa y sociolaboral de calidad se ha de potenciar la madurez y la autoeficacia vocacional en el alumnado de secundaria, sobre todo en la ESO y en los CFGM.

Los programas de orientación deben: a) proporcionar al alumnado estrategias de exploración de la carrera para alcanzar un conocimiento más objetivo de sí mismos y de sus alternativas educativas y profesionales; b) estimular su interés por las tareas vocacionales; c) ayudarles a desarrollar estrategias y procedimientos para asumir el proceso de toma de decisiones, desde la dimensión cognitiva, emocional y social; d) fomentar el desarrollo de experiencias satisfactorias, destinadas a conseguir determinados objetivos personales y profesionales; e) ayudarles a definir y concretar su proyecto de vida; f) preparar al alumnado en el proceso de la transición del periodo de formación al mundo laboral, facilitándole el acceso a la información del entorno. (Álvarez, 2008; Santana Vega, 2009). La finalidad última de los programas ha de ser que los sujetos aprendan a gestionar eficazmente su desarrollo vocacional, y dispongan de una base sólida para la toma de decisiones académico-profesionales (Sobrado y cols., 2012).

Una de las limitaciones de la investigación es el haber trabajado con un solo centro de Tenerife, lo cual no permite generalizar los resultados. De ahí que sea necesario llevar a cabo nuevos estudios con muestras más amplias de alumnos de ESO, Bachillerato, CFGM y CFGS.

De los resultados obtenidos se derivan nuevos interrogantes para futuras investigaciones: ¿Existen diferencias entre los proyectos de vida del alumnado en función del grado de madurez y autoeficacia vocacional? ¿Existen diferencias entre la madurez y la autoeficacia vocacional del alumnado de los centros de Educación Secundaria públicos y privados? ¿Qué grado de madurez y autoeficacia vocacional tiene el alumnado inmigrante o el alumnado que cursa la educación de segunda oportunidad? ¿Existen diferencias en la madurez, la autoeficacia vocacional y el proyecto de vida del alumnado de Bachillerato, CFGM y CFGS según la especialidad? ¿Qué grado de madurez y de autoeficacia vocacional tiene el alumnado que domina las competencias básicas?

El análisis de estas cuestiones y de otras relevantes nos ayudará a comprender mejor y ampliar el proceso a través del cual se establece una relación de mutua interacción entre las variables objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. y Rodríguez, S. (1995). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 157-167.
- Álvarez, M. e Isus, S. (1998). *La orientación profesional*. En R. Bizquerra (coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (233-260). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. y Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- Anaya, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 105-115.
- Anaya, D. y Repetto, E. (1998). Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de educación secundaria mediante el Career Development Inventory – School Form. *Educación XXI*, 1, 159-174.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bergeron, L.M. y Romano, J.L. (1994). The relationships among career decision making, self-efficacy, educational indecision, vocational indecision and gender. *Journal of College Student Development*, 35, 190-24.
- Betz, N.E. y Schifano, R.S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, (1), 35-52.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social de desarrollo de la carrera. Revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación* (Madrid), 350, 423-445.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional. Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16 (2), 220-234.
- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A. y Polania, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194.
- González Gómez, J.P. (2003). *Orientación profesional*. Alicante: Club Universitario.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Jackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 36-49.
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez vocacional. En F. Rivas (ed.). *Asesoramiento vocacional* (237-254). Barcelona: Ariel Psicología.
- Merino, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional con relación al nivel de estudios. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 237-248.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 359-376.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Patton, W. y Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 31-48.
- Planas, J., Cobos, A. y Gutiérrez, E. (2012). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 55-69.

- Repetto, E., Sánchez, M.F. y Ballesteros, B. (1995). La validación del cuestionario de desarrollo de la carrera en el contexto de la investigación sobre el pasaporte profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 6 (10), 47-65.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentalización*. Ariel: Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez, C., Molina, L. y Santos, C. (2012). El alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y sus necesidades de Orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Rottinghaus, P., Larson, L. y Borgen, F. (2003). The relation of self-efficacy and interest. A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (2), 203-388.
- Salanova, M.L., Grau, R., Martínez, I., Cifré, E., Llorens, S. y García-Renedo, M.(eds.) (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salvador, A. y Peiró, J.M (1986): *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Alhambra: Madrid.
- Santana Vega, L.E. (2009, 3ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. Jiménez Llanos, A.B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana Vega, L.E; Feliciano García, L. y Cruz González, A. (2010): El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación* (Madrid), 351, 73-105.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A. B. (en prensa). Toma de decisiones y género en Bachillerato, *Revista de Educación* (Madrid), http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_098.pdf
- Santana Vega, L.E., Feliciano García, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Sobrado, L., Fernández, E. y Rodicio, Mª.L. (2012). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Super, D. (1990, 2ª ed.) A life-span, life-space approach to career development. En D.Brown, L.Brooks & Associates (eds.), *Career choice and development* (197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valls, F. y Martínez, J.M. (2004). Uso del Inventario de Desarrollo Vocacional (CDI) de Super en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (4), 463-473

Fuentes electrónicas

- Álvarez, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16 (6), 749-772. Recuperado el 17 de Mayo, 2012, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?250>
- Blanco, A., (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios. Un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*. 16 (1). Recuperado el 5 de mayo, 2012, de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada. Recuperado el 5 de marzo, 2012, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Lucas, S. (2000). Estereotipos por razón de género en el autoconocimiento y autoeficacia profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(1). Recuperado el 10 de marzo, 2012, de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo5.html>
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de resolución del Consejo y de los representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. (18 de mayo de 2009), 8448/4, EDUC 890 SOC1790 (Recuperado el 8 de marzo, 2012, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_es.pdf)

Fecha de entrada: 7 de noviembre de 2012

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 9 de abril de 2013