

## INTERVENCIÓN PROFESIONAL

### ***DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL ASESORAMIENTO VOCACIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO***

Susana Lucas Mangas<sup>1</sup>

---

#### **RESUMEN**

El desarrollo de la madurez de carrera es un aspecto básico en la vida de las personas. Asimismo, las decisiones que tomen adolescentes y jóvenes en este ámbito tiene importantes implicaciones personales, sociales y económicas. En la planificación del proyecto vocacional tienen una gran influencia, entre otras variables, los estereotipos sobre los que las personas forman sus representaciones de futuro.

Partiendo de un enfoque psicosocial, la presente investigación se plantea averiguar si la intervención mediante un Programa para el desarrollo de la Madurez vocacional en el alumnado de Educación Secundaria está mediatizada por la variable Diferencias por razón de género.

Se establece un diseño cuasi-experimental secuencial con grupo control no equivalente, con una muestra de 205 estudiantes de distintos cursos de Educación Secundaria, 103 en el grupo experimental y 102 en el grupo control, 113 varones y 92 mujeres. Las variables analizadas son: Programa de orientación profesional (Variable independiente), Madurez vocacional y sus dimensiones (Variable dependiente) y Diferencias por razón de género (Variable moderadora o covariable).

Los resultados confirman que la aplicación del programa produce una mejora significativa en el grupo experimental en el desarrollo de la Madurez vocacional y en sus dimensiones, en varones y en mujeres. De donde se deduce que el programa de intervención implantado en el ámbito de la Orientación profesional de estos adolescentes y jóvenes destinatarios, favorece proyectos de futuro basados en criterios relevantes, libres de estereotipos establecidos por la condición de ser varón o mujer.

---

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Palencia). Departamento de Psicología.

## **ABSTRACT**

The development of educational maturity is a basic aspect in the life of the individual. Similarly, decisions taken by adolescents and young people in this area have important personal, social and economic implications. When they planning their future careers, an important role is played by the stereotypes on which people build their view of the future, along with other variables.

Adopting a psycho-social approach, this investigation aims to establish whether intervention through a programme to develop Educational Maturity among secondary school students is adversely affected by the variable of gender differences.

A quasi-experimental sequence is designed with a non-equivalent control group, using a sample of 205 students in different years of secondary education, 103 in the experimental group and 102 in the control group, 113 males and 92 females. The variables analysed are: Vocational Guidance Programme (Independent Variable), Educational Maturity and its dimensions (Dependent Variable) and Gender Differences (Moderating Variable or Covariable).

The results confirm that implementation of the programme produces a significant improvement within the experimental group in the development of educational maturity and its dimensions, for both males and females. This leads to the conclusion that the intervention programme introduced in the area of Vocational Guidance for these adolescents and young people encourages future planning based on relevant criteria, with no stereotypes caused by being male or female.

## **PALABRAS CLAVE**

Madurez de carrera, Enfoque psicosocial, Diferencias por razón de género.

## **KEY WORDS**

Development of Educational Maturity, Psycho-social Approach, Gender Differences.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las características de la sociedad actual exigen a las personas que desarrollen proyectos vocacionales basados en actitudes reflexivas, planificadoras y autónomas ante las decisiones que tomen a lo largo de su ciclo vital. Considerando estas exigencias y necesidades se toma como referente teórico para la implantación del Programa de orientación profesional, el enfoque psicosocial.

Enfoque psicosocial que estudia la relevancia que tienen en el desarrollo de la Madurez vocacional variables como el autoconcepto, las creencias irracionales, la autoeficacia y la influencia del ambiente social (considerando estudios como los de Guichard, 1993, 1995; Betz y Hackett, 1981, 1986, 1987); la influencia que tienen en el desarrollo vocacional las aspiraciones y los estereotipos (con elaboraciones como las de Gottfredson, 1981); así como la importancia de intervenir en el cambio de actitudes (tal y como plantean Dorn, 1984; Luzzo, 1994, 1995a, 1995b, 1996).

El Ministerio de Educación y Ciencia (1992) manifiesta que la finalidad que persigue la orientación profesional es desarrollar la Madurez vocacional con sus dimensiones y objetivos específicos: conocimiento de sí, conocimiento del medio y actitud planificadora.

1. 1. La primera dimensión en el desarrollo de la Madurez vocacional, relacionada con el proceso de autoorientación, pretende conseguir que el alumnado adquiera

una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* con relación a sus valores-metas, intereses, habilidades, y se perciba con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

Super (1990) señala la gran importancia que tiene la propia imagen en la elección vocacional. Estas representaciones que nos hacemos de nosotros mismos, de lo que “uno” es o no es y de lo que debería ser o no ser en el ámbito profesional, pueden ser más o menos claras, precisas y exactas en función de que se formen sobre la base de estereotipos, generalizaciones profesionales o sobre la base de información relevante sobre las mismas. Se van delineando así las preferencias profesionales y, en consecuencia, las aspiraciones (Gottfredson, 1981).

La autoeficacia o confianza en las propias habilidades afecta a la conducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias; a cómo afrontamos los problemas y evitarnos las conductas, interacciones y situaciones que percibimos exceden de nuestras capacidades. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas situacionales, interpretará esas exigencias como desafío y medio de contribuir activamente a su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a seguir, siguiendo la aportación teórica de Bandura (1977, 1994), adaptada a la psicología vocacional por Betz y Hackett (1981, 1986, 1987). Se derivan de estos plantea-

mientos dos condicionantes del resultado final de la conducta vocacional: la atribución de la causalidad y el sentimiento de control que cada persona tiene sobre su capacidad para llevarla a cabo.

Por tanto, estudiando los errores que se cometen en estos condicionantes, se pueden tomar medidas educativas aplicadas al área de desarrollo vocacional. La experiencia de éxito o fracaso escolar resulta determinante en la formación del concepto que el alumnado se forma de sí y de sus capacidades y, por lo tanto, también en su futuro vocacional; cobrando también gran importancia la modificación de creencias inexactas en cuanto a la propia eficacia para que se puedan llevar a cabo las elecciones vocacionales, considerando las aportaciones de Brown y Lent (1996) y Guichard (1993,1995).

La autoeficacia es considerada recientemente como dimensión central en el área vocacional. Es precursora de actitudes y conductas de búsqueda y demanda de información y hace de pantalla protectora de la autoestima (Eden y Aviram, 1993). Los sentimientos de autoeficacia influyen en motivar el esfuerzo, la perseverancia en el logro de un determinado objetivo de la conducta vocacional y el afrontamiento de nuevos problemas de forma positiva, afectando a diversos procesos del tipo perceptivo-atribucionales, motivacionales, conductuales, de forma que la persona sólo considerará y realizará aquellas actividades para las cuales se valora con capacidad (Blustein, 1989a, 1989b; Blustein y Noumair, 1996; Blustein, Prezioso y Schultheiss, 1995). En el análisis de los valores e intereses que el

alumnado puede adoptar en su proyecto vocacional, es preciso tener presente que el alumnado suele carecer de información y experiencias sobre las implicaciones de los estudios y profesiones, y que también suelen tener concepciones estereotipadas sobre los estudios y profesiones que no se ajustan a lo que realmente son o implican, por basarse sólo en alguna o algunas de las características que las definen pero no en todas (Guichard, 1993, 1995).

Por tanto, para favorecer que este autoconcepto o autoconocimiento sea realista y positivo, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses, habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de dibujar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Por lo tanto, el conocimiento que las personas adquieren de sí mismas y de sus posibilidades requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión.

Se considera para ello imprescindible cuidar la presentación de criterios que orienten a los estudiantes hacia un pensamiento maduro en la percepción de sí mismos y de sus posibilidades, y ofrecer pistas al alumnado (como preguntas clarificadoras, frases incompletas, orientaciones de apoyo) que favorezcan una evaluación orientada de sus creencias y atribuciones. La formación de una identidad vocacional madura, en adolescentes y jóvenes, precisa que la evaluación de esta

información se realice a través de una exploración individual y de una opinión contrastada con la visión que tienen sobre dicha información personas significativas en esa decisión vocacional (grupo de iguales, padres y profesores-tutores).

1.2 La segunda dimensión pretende conseguir que los estudiantes adquieran un conocimiento adecuado de las alternativas académicas y profesionales a su alcance y de criterios para buscar la información, de modo que puedan determinar qué trayectoria seguir.

La identificación de alternativas es un paso esencial en todo proceso racional de toma de decisiones. La imagen que se forma una persona sobre una alternativa profesional ideal orienta el proceso de decisión y de búsqueda de la misma, pues las personas tratan de identificar una posible alternativa profesional con la imagen que se han formado (Beach, 1990). El grado en que el alumnado cuenta con estrategias que le permitan buscar e integrar tal información, así como la especificidad de la que reúnen antes de tomar decisiones, parece ser un buen predictor de la adecuación de las mismas (Super, 1974). Por lo tanto, se considera necesario desmitificar las imágenes estereotipadas relativas a las alternativas académicas y profesionales, favoreciendo actitudes en las que se contemplen criterios y contenidos relevantes de las alternativas sobre las que el alumnado ha de decidir.

Asimismo, las alternativas que en un momento dado considera el alumnado

como las más posibles tienen gran influencia en el proceso de toma de decisión. Para facilitar que las distintas fuentes de información que se presentan al alumnado existentes sean de utilidad, se han de proporcionar modos de intervención que ayuden a elaborar dicha información, tratando de entender sus implicaciones y llegando a conocer qué información es relevante para la solución de su problema y cómo utilizarla (Guichard, 1993, 1995).

Se plantea, desde estos presupuestos teóricos, la necesidad de evaluar criterios de información relevante sobre el entorno académico y profesional: a) Obtención de información sobre alternativas que presenta el entorno a través de la cooperación y trabajo en equipo con compañeros para resolver problemas vocacionales que se les presentan, reflexionando e implicándose personalmente con actividades que requieren la deducción y el orden secuencial; b) orientaciones que ayuden al alumnado a analizar la información relevante; c) división de tareas que faciliten la regulación del aprendizaje del alumnado en su desarrollo vocacional; d) síntesis, orden y argumentación de los resultados obtenidos en la recogida de información; e) especificación con actividades que estimulen el valorar las representaciones sobre las oportunidades académicas y profesionales que tienen a su alcance.

1.3 La tercera dimensión, condicionada en parte por la adquisición de la anterior, pretende conseguir que el alumnado

aprenda a planificar y a prever las consecuencias que una decisión puede tener a corto, medio y largo plazo, en su trayectoria académica y profesional.

El proceso planificado en la evaluación de alternativas, en términos de ventajas, inconvenientes, probabilidades de éxito, selección, compromiso e intercambio de información con el entorno, sugiere un esquema de trabajo que requiere un nivel de secuenciación adecuado, tomando como referencia las aportaciones de Krumboltz (1991, 1992, 1994a, 1994b). Se entiende también que la teoría de Fiske y Taylor (1991), que explica los procesos de inferencia que realizan las personas en el conocimiento social de la realidad, aporta un argumento clave para la adquisición del conocimiento vocacional. Fiske y Taylor parten de que la adquisición del conocimiento no consiste sólo en detectar información, reconocerla, recuperarla y comprenderla, sino que implica también integrarla, evaluarla y seleccionarla; favoreciendo un conocimiento menos susceptible de basarse en atribuciones ambiguas y en estereotipos, y una actitud más coherente en el ámbito personal.

La adquisición y desarrollo de una actitud planificadora en las estrategias de decisión vocacional, requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de valoración e integración de la información que el alumnado ha trabajado previamente, de estrategias de examen de las implicaciones que tienen para el alumnado las distintas opciones, de estrategias de selección y compromiso con la elección a realizar. Esta evalua-

ción de la información es preciso realizarla de forma individual y con personas significativas para las personas que han de decidir o con personas que puedan ejercer algún tipo de presión en el momento de seleccionar o comprometerse con la decisión tomada (grupo de iguales, padres, profesores-tutores).

En suma, son muchas las teorías que destacan la importancia de revisar la conducta objeto de decisión antes de su realización, de procesar argumentos relevantes al objeto de decisión. Se complementan estas aportaciones con la adaptación y aplicación al área vocacional de la teoría de Fazio (1993) sobre el cambio de actitudes, la cual apoya la importancia de entrenar actitudes apropiadas al caso de forma continuada a través de la evaluación de las mismas. En consecuencia, esta información que se trabaja puede condicionar las actitudes que aparecen en la mente más fácilmente, atrapa la atención de los estudiantes e influye en sus percepciones, facilitando juicios de actitud coherente con información relevante; generándose actitudes que dispongan hacia comportamientos congruentes.

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN**

En coherencia con este enfoque teórico, en la acción formativa implementada se pretende intervenir para cambiar actitudes, favorecer el autoconocimiento y autoeficacia en proyecto de

carrera profesional de los estudiantes de Educación Secundaria, enseñarles estrategias de búsqueda de información adecuadas y toma de decisiones basadas en la planificación.

Este enfoque socio-cognitivo sirve de referencia en las premisas que se formulan y en las que se sustenta el Programa de orientación profesional propuesto, en los objetivos a conseguir y en las estrategias metodológicas que se plantean para su desarrollo. La acción formativa sigue el siguiente principio rector: *“El modo en que se perciben las situaciones vocacionales y la influencia ejercida por los demás, condicionan enormemente la formación de actitudes y la conducta vocacional que se llevará a cabo”*.

Tomando como base este principio rector, se define la orientación profesional como: *“Un proceso multidimensional que facilita a las personas la madurez en sus proyectos de carrera, referida al grado en el que una persona, en comparación con sus iguales, adopta una actitud ante la decisión vocacional a tomar, actitud basada en el conocimiento, reflexión y valoración planificada de las distintas alternativas; las cuales constituyen sus expectativas, previo análisis de sus valores-metas, intereses y habilidades e incluyendo en este análisis sus condicionantes personales y sociales”* (Lucas, 1999).

En lo referente a la variable sexo, diversos autores como Juntunen (1996); Luzzo (1995a, 1995b); Pérez Escoda (1994); Rojewski (1994), obtienen resultados contradictorios sobre su influencia

como variable asociada a la Madurez vocacional.

Se pretende realizar un Programa de orientación profesional a través de la tutoría dirigido al alumnado de Educación Secundaria. Tiene como finalidad u objetivo central facilitar al alumnado el desarrollo de la madurez vocacional contribuyendo a desarrollar el siguiente objetivo concreto: *Conocer si la intervención para el desarrollo de la Madurez vocacional en el alumnado está mediatizada por la variable Diferencias establecidas por razón de género.*

En coherencia con este objetivo propuesto se plantea la siguiente hipótesis: *La variable Diferencias por razón de género no es determinante en la eficacia del Programa de orientación para el desarrollo de la Madurez vocacional y sus dimensiones (autoconocimiento-autoeficacia, conocimiento sobre las alternativas académicas y profesionales, planificación de estrategias de decisión), en comparación con el alumnado que no ha seguido el Programa.*

## METODOLOGÍA

La muestra está formada por dos grupos independientes de estudiantes de dos Institutos de Enseñanza Secundaria: un Grupo experimental con el que se lleva a cabo la aplicación del Programa de orientación, y un Grupo control en el que se realizan las actividades sobre orientación profesional habitualmente establecidas en los centros educativos.

*Tabla 1*  
**N° de participantes: 205 (103 Grupo Experimental y 102 Grupo Control)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo	Experimental	103	50,2	50,2
	Control	102	49,8	100,0
Total		205	100,0	

*Tabla 2*  
**Niveles educativos seleccionados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo	1.º bachillerato	69	33,7	33,7
	3.º eso	77	37,6	71,2
	4.º eso	59	28,8	100,0
Total		205	100,0	

*Tabla 3*  
**Edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Edad	14	29	14,1	14,1
	15	53	25,9	40,0
	16	87	42,4	82,4
	17	27	13,2	95,6
	18	9	4,4	100,0
Total		205	100 0	

*Tabla 4*  
**Distribución por sexos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Género	Masculino	113	55,1	55,1
	Femenino	92	44,9	100,0
Total		205	100,0	



Se desarrolla un diseño cuasi-experimental secuencial con grupo control no equivalente para investigar los efectos de la variable independiente en este estudio. El Grupo experimental lleva a cabo el Programa de orientación profesional propuesto, mientras que el Grupo control realiza las actividades establecidas habitualmente desde los centros educativos sobre orientación profesional.

Las variables analizadas son las siguientes:

- a) Programa de orientación profesional (*Variable independiente*).
- b) Madurez vocacional y sus dimensiones (autoconocimiento-autoeficacia, conocimiento de las alternativas académico-profesionales, planificación de las estrategias de decisión en el proceso de Madurez vocacional (*Variable dependiente*)).
- c) Diferencias por razón de género (*Variable moderadora o Covariable*).

La variable Madurez vocacional es medida a través de una Escala de Madurez vocacional, construida y validada y que consta de 37 items, los cuales se responden según una escala tipo Likert (Lucas, 1999).

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los análisis encaminados a

descubrir si existe alguna interacción en la aplicación del Programa de orientación para el desarrollo de Madurez vocacional en función de las diferencias existentes por razón de género en el alumnado destinatario. En primer lugar señalar que en el análisis de la interacción de la aplicación del Programa con esta variable, se sigue el siguiente esquema estadístico: se presentan los descriptivos previos, se realizan los análisis factoriales de covarianza; y, por último, se realiza un análisis intragrupo comprobando la eficacia del Programa propuesto y de las actividades realizadas habitualmente en los institutos de Enseñanza Secundaria teniendo en cuenta esta variable.

### Descriptivos previos

Se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la variable Madurez vocacional, desglosados según la Variable independiente (aplicación del Programa al Grupo experimental y Grupo control) y la Variable moderadora o Covariable Diferencias por razón de género (masculino y femenino). TABLA 5:

En un análisis aproximativo previo, parece que no existen en las puntuaciones del pretest diferencias apreciables entre las puntuaciones de los varones y de las mujeres tanto del Grupo experimental como del Grupo control. Lo mismo ocurre en el posttest, aunque en el Grupo control se aprecia una diferencia considerable en las puntuaciones a favor de las mujeres. Respecto a la evolución

Tabla 5

	GRUPO EXPERIMENTAL					
		Pretest			Postest	
	N	Media	DT	N	Media	DT
MASCULINO	51	123.76	12.81	51	131.57	12.71
FEMENINO	52	125.15	11.19	52	130.98	14.24
TOTAL	103	124.47	11.98	103	131.27	13.44
	GRUPO CONTROL					
		Pretest			Postest	
	N	Media	DT	N	Media	DT
MASCULINO	62	124.55	13.58	62	120.85	15.87
FEMENINO	40	123.37	13.68	40	124.65	13.76
TOTAL	102	124.09	13.56	103	122.34	15.12

del pretest al postest, tanto los varones como las mujeres del Grupo experimental mejoran considerablemente sus puntuaciones respecto al pretest. Por el contrario, en el Grupo control se obtienen puntuaciones más bajas en el postest que en el pretest en los varones, justamente lo contrario que ocurre con las mujeres.

**Análisis de la interacción**

Se presentan los resultados obtenidos, tanto de los efectos principales como de la interacción, de las diferencias en las puntuaciones del postest mediante el análisis de covarianza, introduciendo como covariable la puntuación de Madurez vocacional en el pretest. TABLA 6:

Tabla 6

	F	Sig.
<b>EFFECTOS PRINCIPALES</b>		
Grupo	22.28	.000***
Género	.078	.378
<b>INTERACCIÓN</b>		
Grupo - Género	2.79	.096

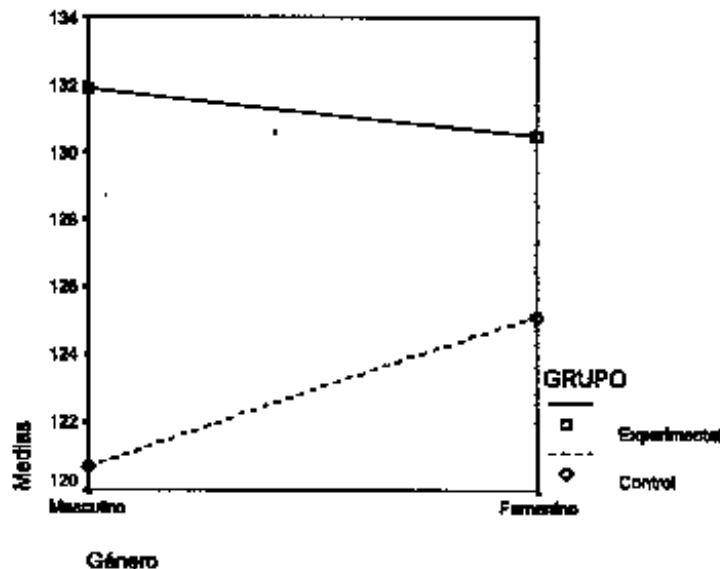
\*\*\* p<.0011

Existen diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de la Variable independiente ( $p < .001$ ), pero no en la Variable moderadora o Covariable ni en la interacción, aunque hay una tendencia ( $p < .10$ ). En definitiva, existen diferencias entre los grupos experimental y control tanto en varones como en mujeres. GRAFICA 1:

de las distintas intervenciones realizadas en Orientación profesional, no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres dentro de cada grupo.

Si se analizan las ganancias, tampoco se produce un efecto significativo en la interacción de las ganancias de Madurez vocacional teniendo en cuenta los grupos

Gráfica 1



Si se analizan las diferencias en las puntuaciones por razón de género en función de los grupos, experimental y control, en el Grupo experimental, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de Madurez vocacional en varones y mujeres ( $F = .38$ ;  $p = .536$ ). Lo mismo ocurre con el Grupo control ( $F = 2.75$ ;  $p = .100$ ). Por lo tanto, después

experimental y control, y la pertenencia a cada género, aunque existe una tendencia a que se produzca ( $F = 3.06$ ;  $p = .082$ ).

#### Análisis intragrupo

Se analiza la eficacia del Programa y de las actividades de Orientación

profesional que habitualmente se realizan en los centros educativos en varones y mujeres. Para ello se aplica la prueba de t de Student para grupos relacionados en los varones y mujeres de cada grupo, experimental y control. Los resultados se presentan en la tabla siguiente. TABLA 7:

*Madurez vocacional* si se tiene en cuenta la interacción de las dos variables independientes, por lo que las diferencias que se producen entre los grupos experimental y control también se dan entre varones y mujeres. Estos resultados están en coherencia con los obtenidos por Pérez Escoda (1994) que en su

Tabla 7

	t	sig
<b>Experimental</b>		
Masculino	-4.94	.000***
Femenino	-3.10	.003*
<b>Control</b>		
Masculino	1.73	.008
Femenino	-0.78	.419

\*\* p< .01

\*\*\* p< .001

Se puede comprobar que el Programa ha producido mejoras significativas respecto a las puntuaciones del pretest en varones (p<.001) y mujeres (p<.01) del grupo experimental. Por el contrario, en el grupo control no se producen diferencias entre el pretest y el postest en las puntuaciones de madurez vocacional, aunque sí se observa una tendencia en los varones a disminuir las puntuaciones del postest respecto al pretest (p<. 10).

#### Valoración de los resultados

De los resultados anteriores se deduce que no existen diferencias en

estudio observa mejoras en Madurez vocacional independientemente de variables como la diferencia por razón de género. A su vez, Rojewski (1994), obtiene que la variable Diferencias por razón de género no tiene efectos significativos en la Madurez vocacional. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis establecida para el desarrollo de la Madurez vocacional.

Respecto a la eficacia del Programa implementado, se puede afirmar que ha sido eficaz tanto en los varones como en las mujeres del Grupo experimental. Por el contrario, las actividades de Orientación profesional realizadas

habitualmente en los centros educativos no han producido ninguna mejora en el nivel de Madurez vocacional de varones y mujeres. Los resultados que se han obtenido están en línea con las afirmaciones de Juntunen (1996) al señalar que todo programa de Orientación profesional que parta de un tratamiento de igualdad para varones y mujeres, obtendrá significativamente un efecto más positivo sobre la autoeficacia vocacional, que una aproximación convencional que no atienda a este aspecto. Se cumple esta situación en el presente estudio, en el sentido de que ha mejorado no sólo la dimensión de autoconocimiento autoeficacia, sino en las tres dimensiones que configuran la Madurez vocacional. Conocimiento real y positivo de sí mismos y de sus posibilidades, conocimiento relevante de las alternativas que ofrece el entorno (libre de estereotipos) y actitud planificadora, se convierten en tres elementos esenciales para que, varones y mujeres, puedan desenvolverse en la vida adulta y activa, ofreciéndoles las mismas oportunidades de preparación y sin discriminación alguna.

Por lo tanto, si se quiere mejorar el nivel de desarrollo de Madurez vocacional, el Programa implementado está totalmente indicado, ya que produce mejoras en varones y mujeres y diferencias estadísticamente significativas con respecto al alumnado que ha seguido las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los centros educativos, que, por otra parte, no producen ninguna mejora en la Madurez vocacional.

## CONCLUSIONES

La presente investigación aplicada en dos institutos de Enseñanza Secundaria parte de la literatura científica relacionada con la Orientación profesional con el fin de tener un sustrato teórico, metodológico y práctico para el diseño del Programa de orientación que tiene como objetivo desarrollar el proceso de Madurez vocacional en el alumnado destinatario, sin que existan diferencias en su eficacia en función de la variable género.

Se toman como referencia las pautas que establece el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la necesidad de favorecer el desarrollo, desde los programas de orientación profesional, de los tres elementos que conforman la madurez en una decisión vocacional: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio, sin distinción por razón de género u otra razón social (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

Para la Variable moderadora o Covariable Diferencias por razón de género, los resultados obtenidos muestran que no se producen diferencias en la efectividad del Programa de orientación en función de esta variable en el desarrollo de la Madurez vocacional y en las dimensiones que la configuran (autoconocimiento-autoeficacia, conocimiento sobre ras alternativas académicas y profesionales, planificación de estrategias de decisión). De los resultados obtenidos se observa que se confirma la hipótesis establecida.

Los planteamientos educativos propuestos parecen favorecer una situa-

ción de igualdad en el desarrollo de la Madurez vocacional de varones y mujeres; ofreciendo, en este sentido, las mismas posibilidades de preparación para desenvolverse en la vida adulta y activa. Se considera esencial planificar estrategias metodológicas y contenidos que favorezcan una mayor igualdad entre varones y mujeres para que se valoren como personas con posibilidades; y, de esta forma, contribuir a eliminar la presión social que se dirige a formar representaciones y proyectos de futuro basados en su condición de ser varón o mujer.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1994). *Self efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freedman.
- BEACH, L. R. (1990). *Image Theory: Decision Making in Personal and Organizational Contexts*. Chichester England: Wiley.
- BETZ, N. E. y HACKETT, G. (1981). The Relationship of Career Related Self-efficacy Expectation to Perceived Career Options in College Women and Men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.
- BETZ, N. E. y HACKETT, G. (1986). Applications of Self-efficacy the Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- BETZ, N. E. y HACKETT, G. (1987). Concept of Agency in Educational and Career Development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, (3), 299-308.
- BLUSTEIN, D. L. (1989a). The Role of Goad Instability and Career Self-efficacy in the Career Exploration Process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- BLUSTEIN, D. L. (1989b). The Role of Career Exploration in the Career Decision Making of College Students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- BLUSTEIN, D. L. y NOUMAIR, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counselling and Development*, 74, (5), 433-441.
- BLUSTEIN, D. L., PREZIOSO, M. S. y SCHULTHEISS, D. P. (1995). Attachment Theory and Career Development: Current Status and Future Directions. *The Counseling Psychologist*, 23, (3), 416-432.
- BROWN, S.D. y LENT R.W. (1996). A Social Cognitive Framework for Career Choice Counseling. *Career Development Quarterly*, 44, (4), 354-366.
- DORN, F. (1984). *Counseling as Applied Social Psychology An Introduction to the Social Influence Model*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- EDEN, D. y AVIRARN, A. (1993). Self-efficacy Training to Speed Reemployment: Helping people to Help Themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- FAZIO, R. H. (1993). Variability in the Likelihood of Automatic Attitude Activation

- tion: Data Reanalysis and Commentary on Bargh, Chaiken, Govender and Pratto (1992). *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, (5), 753-758.
- FISKE, S. T. y TAYLOR, S. (1991). *Social Cognition*. Nueva York: McGraw-Hill, (2a Ed.).
- GOTTFREDSON, L. S (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, (6), 545-579.
- GUICHARD, J. (1993). *L'ecole et les Représentations d'avenir des Adolescents*. París: PUF.
- GUICHARD, J.(1995). *La Escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- JUNTUNEN, C. (1996). Relationship between a Feminist Approach to Career Counseling and Career Self-efficacy Beliefs. *Journal of Employment Counseling*, 33, (3),130-143.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1991). *Manual for the Career Beliefs Inventory*.Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1992). The Wisdom of Indecision. Special Issue: Career Decision Making and Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, (3), 239-244.
- KRUMBOLTZ J. D. (1994a). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72, (4), 424-428.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1994b). Potencial Value of the Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72, (4), 432-433.
- LUCAS, S. (1999). Escala de Madurez Vocacional en Educación Secundaria. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valladolid.
- LUZZO, D. A. (1994). Assessing the Value of Social-cognitive Constructs in Career Development *Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*, 102nd, Los Angeles, CA, August.
- LUZZO, D. A. (1995a). The Relative Contributions of Self-efficacy and Locus of Control to the Prediction of Career Maturity. *Journal of College Student Development* 36, (1), 61-66.
- LUZZO D. A. (1995b). The Relationship between Career Aspiration-current Occupation Congruence and Maturity of Undergraduates. *Journal of Employment Counseling*, 32, (3), 132-140.
- LUZZO, D. A. (1996). Exploring the Relationship between the Perception of Occupational Barriers and Career Development. *Journal of Career Development*, 22, (4), 239-248.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: Autor.
- PÉREZ ESCODA, N. (1994). *La inserción laboral integrada en el curriculum de formación ocupacional*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, Barcelona.
- ROJEWSKI, F. W. (1994). Predicting Career Maturity Attitudes in Rural Eco-

nomically Disadvantaged Youth. *Journal of Career Development*, 21, (1), 49-61.

SUPER, D. E. (1974). Retrospect, Circumspect and Prospect. En D. E. Super (Ed), *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation*. Washington: NVGA.

SUPER, D. E. (1990). A Life-span, Life Space Approach to Career Development. En D. Brown, L. Brooks y Associates (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.