



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de
Costa Rica

Mata Segreda, Alejandrina
Construcción de un inventario para la medición de la autoeficacia vocacional
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 1, 2018, Enero-Abril, pp. 164-190
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v18i1.31732

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758090007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construcción de un inventario para la medición de la autoeficacia vocacional

Constructing a Vocational Self-Efficacy Scale

Volumen 18, Número 1

Enero-Abril

pp. 1-26

Este número se publica el 1° de enero de 2018

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31732>

Alejandrina Mata Segreda

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Construcción de un inventario para la medición de la autoeficacia vocacional

Constructing a Vocational Self-Efficacy Scale

Alejandrina Mata Segreda

Resumen: El presente artículo describe el proceso de elaboración de un inventario de autoeficacia vocacional sobre la base de diversos insumos conceptuales propios de la Orientación Vocacional y otras teorías del aprendizaje, mediante la aplicación de un método de investigación cuantitativa. Se propuso la construcción del instrumento para la medición de la autoeficacia vocacional percibida de estudiantes del Ciclo Diversificado del Sistema Educativo Costarricense, con el fin de ofrecer una herramienta a la población de profesionales en Orientación para su labor orientadora en las instituciones educativas, tomando en cuenta las siguientes variables: disposición personal para la gestión del desarrollo vocacional propio, disposición personal para la exploración y satisfacción de la conducta vocacional en la etapa de desarrollo, disposición personal para la exploración y gestión de las condiciones del contexto en la etapa de desarrollo vocacional y disposición personal para trascender estereotipos de género en la elección vocacional. Para la instrumentación de estas variables fueron tomados en consideración otros estudios de carácter cuantitativo y cualitativo además de la teoría mencionada. Como resultado se obtuvo el Cuestionario de Autoeficacia Vocacional (CAEV), inicialmente sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, y un proceso de confiabilidad en dos diferentes momentos aplicando diferentes pruebas estadísticas como Análisis de factores, Alpha de Cronbach y Prueba de hipótesis. En su versión final, el cuestionario muestra una confiabilidad de 0,919 en el Alpha de Cronbach, es una escala unidimensional y sus ítems son todos pertinentes al factor autoeficacia vocacional.

Palabras clave: orientación vocacional, autoeficacia vocacional, construcción de escalas de medición

Abstract: This article describes the process of developing an inventory of vocational self-efficacy based on various conceptual inputs characteristic of Vocational Guidance and other learning theories through the application of a quantitative research method. It was proposed the construction of the instrument for the measurement of the perceived vocational self-efficacy of students of the Diversified Cycle of the Costa Rican Educational System, in order to offer a tool to the professionals in Counseling for their guiding work in the educational institutions, taking into account the following variables: personal disposition for the management of own vocational development, personal disposition for the exploration and satisfaction of the vocational behavior in the stage of development, personal disposition for the exploration and management of the conditions of the context in the stage of vocational development and personal disposition to transcend gender stereotypes in vocational choice. For the instrumentation of these variables were taken into consideration other studies of quantitative and qualitative nature in addition to the theory mentioned. As a result, we obtained the CAEV, which was initially submitted to a process of validation by expert judgment, and a reliability process applying different statistical tests such as Factor Analysis, Cronbach's Alpha and Hypothesis Testing. In its final version the CAEV has a value of 0,919, it is an one-dimensional scale and all of its items are pertinent to the vocational self-efficacy.

Key words: vocational counseling, vocational self efficacy, construction of measurement scales

¹ Profesora Jubilada de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Educación de la Universidad de Educación a Distancia (UNED) de España.

Dirección electrónica: mataalejandrina@gmail.com

Artículo recibido: 14 de agosto, 2017

Enviado a corrección: 2 de noviembre, 2017

Aprobado: 4 de diciembre, 2017

1. Introducción

Con el fin de contribuir al fortalecimiento de la intervención de la Orientación Vocacional en cuanto a las creencias sobre la autoeficacia vocacional de la población adolescente del país, se desarrolló una investigación para construir un instrumento para la medición de la autoeficacia vocacional percibida de estudiantes de onceavo año del Ciclo de Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense.

Para ello se tomó como antecedente el estudio cualitativo elaborado por Mata en el año 2013 (2015), mediante el cual fue posible identificar aspectos que incidieron en la construcción de una percepción favorable sobre su autoeficacia vocacional en un grupo de estudiantes de Educación Diversificada de un colegio público costarricense. Este grupo fue constituido por 5 estudiantes de acuerdo con la recomendación de las Orientadoras de la institución educativa en que se encontraban cursando el décimo y el undécimo año, por ser jóvenes con capacidad fluida para la expresión escrita y oral acorde con su edad, en virtud de que la técnica para la recolección de la información utilizada fue el relato biográfico. Además, fue tomado en consideración que habían evidenciado tener claridad, en ese momento, sobre su proyecto de vida, que convivían en familia, independientemente de su conformación y que habían asistido a la misma institución educativa al menos en los últimos 3 años.

Los principales resultados de este estudio muestran el valor de la familia como el principal medio que aporta las experiencias de aprendizaje que inciden en la construcción de percepciones positivas sobre su capacidad de ser eficaces vocacionalmente, el valor de la relación con personas adultas de la familia y otros medios en los que se desenvuelven los y las adolescentes, gracias a la realimentación positiva que reciben sobre sus acciones y decisiones y sobre el permanente estímulo a la reflexión sobre su futuro vocacional. Como un factor decisivo adicional se destacó el apoyo que recibían del programa de Orientación que se impartía en la institución educativa.

Para la construcción del instrumento de medición fue elaborado un marco conceptual referido a los temas propios de la autoeficacia vocacional, además de los elementos necesarios a considerar para la elaboración de escalas de esta naturaleza, de acuerdo con lo propuesto por Bandura (2006). Tres diferentes versiones del instrumento fueron sometidas a un procedimiento de validez de contenido con dos expertas en el tema de la orientación vocacional, y para la definición del nivel de confiabilidad de instrumento se aplicó a una población de estudiantes de undécimo año de un colegio público del país. Se aplicaron las

respectivas mediciones estadísticas que permitieron la definición del instrumento final en términos adecuados en cuanto a validez y confiabilidad.

2. Aspectos conceptuales

2.1 Autoeficacia vocacional

Para ubicar teóricamente el tema fue necesario recurrir, en primera instancia, a la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (2001), profesor investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Stanford en California. Según este teórico, el desarrollo cognitivo desde la infancia es producto de las experiencias de aprendizaje, a su vez, la calidad de estas experiencias igualmente incide en el desarrollo cognitivo. Es decir, existe una relación mutuamente causal entre desarrollo cognitivo y calidad de las experiencias de aprendizaje. La mayoría de los aprendizajes se da por el contacto con el medio social que promueve el desarrollo de conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Además, se aprende la utilidad y conveniencia de ciertas conductas, sus consecuencias y los elementos morales subyacentes. El modelaje de conductas, por parte de otras personas que integran el contexto en que se desarrollan niños, niñas y adolescentes, viene a ser el elemento que, al ser observado, es aprendido. A partir de esta idea Bandura (2001) desarrolla uno de los elementos sustantivos de su teoría; a saber: el aprendizaje por observación, el cual se da a partir de las vivencias cotidianas que directamente afectan la vida de una persona. Por ejemplo, se aprende a ser violento observando violencia, a ser amable observando amabilidad, a ser generoso observando generosidad, entre otras conductas. Igualmente, incluye dentro de sus fundamentos la función del aprendizaje vicario, es decir, aquel que se desarrolla a partir de las experiencias de otros, las cuales se asimilan a la propia vida porque se observó un refuerzo ya sea positivo o negativo (Schunk, 1997).

Ahora bien, la autoeficacia percibida es objeto de aprendizaje en las condiciones en que Bandura plantea su teoría. Las creencias acerca de las capacidades propias para alcanzar metas son producto de aprendizajes vitales principalmente observados e introyectados del medio social, que permiten a la persona proponerse metas, juzgar de antemano los resultados, evaluar procesos y regular pensamientos, emociones y actos propios. A saber, aprendizajes que han hecho de la persona su propio agente de desarrollo mediante la intencionalidad, el ejercicio de la previsión o anticipación, la autoregulación y la autoreflexión (Bandura, 2001).

Esta teoría enfatiza en la importancia del pensamiento autorreferente en la conducta de las personas, pues la percepción sobre su capacidad le estimula o le inhibe para realizar las acciones que requiere en la construcción de su proyecto de vida. Cid, Orellana y Barriga (2010, p. 551), basándose en las propuestas de Bandura, reconocen la autoeficacia como "[...] los juicios de cada persona sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado".

Las creencias sobre autoeficacia afectan lo que las personas piensan y sienten, sobre lo que les motiva y hacen. Estos efectos son producto de cuatro grandes procesos, a saber, cognitivo, motivacional, afectivo y toma de decisiones (Bandura, 1993). Bandura describe estos procesos de la siguiente manera:

- Cognitivo. La mayoría de las acciones humanas toman forma inicialmente en el pensamiento. Las creencias sobre eficacia personal influyen los tipos de escenarios que anticipa la persona como producto de sus acciones. Quienes tienen una alta sensación de eficacia visualizan escenarios exitosos, al contrario de quienes tienen la sensación contraria. Resulta difícil el éxito cuando se lucha contra la duda sobre las propias capacidades.
- Motivacional: Las creencias sobre autoeficacia juegan un papel importante en la autorregulación de la motivación, la cual principalmente es generada desde la esfera cognitiva. Las personas se motivan a sí mismas y guían sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio de la previsión. Se forman creencias acerca de lo que pueden hacer, anticipan resultados favorables de las acciones a realizar, se plantean metas y cursos de acción diseñados para hacer realidad su futuro.
- Afectivo: Las creencias sobre las capacidades personales afectan cuánto estrés y depresión experimenta la persona al enfrentar situaciones complejas, así como su motivación. Estas creencias constituyen el mediador emocional de las creencias sobre la autoeficacia. La capacidad percibida para ejercer control sobre estresores juega un rol central en el surgimiento de la ansiedad. Cuando se tiene convencimiento de la propia capacidad de control, la persona no se desenvuelve en medio de patrones de pensamiento disruptivos y más bien regulan conductas evasivas y de ansiedad.
- Toma de decisiones: Puede verse que el ejercicio saludable de los anteriores procesos dan paso a la construcción de ambientes apropiados para la toma de decisiones en virtud del control que se percibe tener sobre los acontecimientos. En vista de que la persona es producto, en parte, de su ambiente, las creencias sobre autoeficacia

determinan las decisiones que toman en la construcción de su proyecto vital. Mediante sus decisiones las personas cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan su curso vital.

Sobre el tema específico de la autoeficacia vocacional es importante hacer referencia a la teoría del desarrollo de la conducta vocacional, que desde finales de los años cincuenta, fue perfilando Donald Super (Osipow, 1990), momento en el que el tema de la autoeficacia referido a lo vocacional, aún no había sido estudiado. A la hora de elaborar su teoría de desarrollo de la conducta vocacional, Super se centró en la definición de fases de desarrollo que llevan a la elección vocacional, definidas de la siguiente manera (Osipow, 1990):

1. Exploratoria, la cual incluye como sub etapas la tentativa, la de transición y la de ensayo sin compromiso.
2. Establecimiento, conformada por la fase de ensayo comprometido y la avanzada de decisión.

El proceso de desarrollo ocurre a lo largo de cinco tipos de tareas vocacionales, enfocadas en actitudes y comportamientos; a saber, las referidas a la cristalización, especificación, implementación, estabilización y consolidación. Estas tareas vienen a ser un insumo conceptual útil a la presente investigación puesto que la autoeficacia vocacional es observable a partir de las creencias de las personas sobre las conductas que están en capacidad de ejecutar, tal y como se ha venido indicando. Las tareas de desarrollo que interesan en el presente estudio son las referidas a la cristalización de una preferencia vocacional, las cuales son propias entre los 14 y 18 años, lo cual requiere que la persona piense sobre cuál es el trabajo más apropiado centrándose en el concepto de sí mismo y el autoconcepto vocacional. Del análisis de las once tareas, propuestas por Super y citadas por Osipow (1990), se destaca el hecho de que se relacionan con conductas y actitudes referidas a asumir conciencia, a utilizar recursos, explorar, enunciar preferencias, ser consistente con ellas, planear el camino y reflexionar. Este insumo, el cual se reitera, es previo al desarrollo del concepto de autoeficacia vocacional y viene a ser un elemento importante para la construcción del instrumento de medición que se ha propuesto en la presente investigación.

A la luz de la teoría del desarrollo de carrera, se ha acuñado el concepto de teoría cognitiva social, según lo expone Blanco (2009). Se articula así la teoría propuesta por

Bandura con el desarrollo teórico en este último campo. Se propone que una persona asume interés por una actividad académica o profesional cuando se percibe competente para su desempeño y cuando anticipa que al involucrarse en ella derivará resultados valiosos. Este rasgo le permite establecer objetivos o intenciones que a su vez aumentan la probabilidad de implicación efectiva en la actividad. Los logros alcanzados facilitan la solidificación o la revisión de las expectativas de autoeficacia iniciales, cerrándose así ese círculo de incidencia mutua propuesto por la teoría de Bandura, concepto básico de su teoría que explica de qué manera se genera el desarrollo de la persona mediante la interacción social y cultural. Cabe agregar que existen variables contextuales que al interactuar con las personales inciden en la conformación de estos intereses y compromisos personales con la tarea. Desde esta perspectiva, se propone que este proceso opera de modo constante a lo largo del ciclo vital, y permite que la persona desarrolle patrones característicos de intereses académico profesionales que, aunque se estabilizan al finalizar la adolescencia y al inicio de la juventud, es posible que se presente un cambio de intereses en cualquier momento de la vida, ya sea por circunstancias vitales no controladas o por las propias condiciones del enfrentamiento al desarrollo humano.

Este enfoque teórico fue introducido a la literatura de la Orientación vocacional por Hackett y Betz en el año 1981 lo cual generó una investigación empírica, pero no fue sino hasta 1994 que Lent y Hackett integraron el concepto de autoeficacia vocacional de manera consistente al desarrollo de intereses vocacionales, y la toma de decisiones por medio de tres variables propias de la teoría de Bandura, estas son las creencias sobre autoeficacia, la expectativa de resultados y las metas personales. Estas variables fueron consideradas por estos autores de la siguiente manera (Betz, 2008):

- Creencias o expectativas de autoeficacia: Los juicios de las personas acerca de sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para el logro de sus metas, en este caso, vocacionales.
- Expectativa de resultados: Las creencias sobre las consecuencias de sus actos en cuanto a sus intereses académicos y profesionales.
- Metas personales: La cantidad y calidad de resultados que desea alcanzar la persona en cuanto a su desarrollo de carrera.

En concordancia con el concepto de incidencia mutua, que sustenta esta teoría como variables externas, se proponen las de carácter sociodemográfico como el género y la etnia;

en el caso de las asociadas al contexto de la persona se plantean los valores y los recursos aportados por la historia y el contexto de la persona, todos vienen a determinar la calidad de las experiencias de aprendizaje para darle forma a la percepción sobre autoeficacia y expectativas de logro.

En resumen, Betz (2008) propone que las creencias sobre eficacia personal y las expectativas de logro están relacionadas entre sí e influyen el desarrollo de los intereses vocacionales. Estos tres factores influyen la elección de metas vitales y las cuatro influyen en la toma de decisiones. Los factores del contexto cercano, ya sean limitantes o facilitadores, contribuyen en la dinámica que se genera entre los factores internos determinando, en gran medida, la estabilidad de la persona a lo largo del tiempo.

Bandura (2001) propone además que la persona debe convertirse en agente de su propio desarrollo mejorando la capacidad de autoeficacia con el fin de que las cosas ocurran, que se incrementen las capacidades personales y la capacidad de autorregulación al tener control sobre su propia vida y no ser un simple observador. Propone que la intencionalidad, la previsión o anticipación, la autorregulación y la autoreflexión son los elementos que le permiten a la persona tener eficacia personal. De esta manera los componentes propios de este rasgo son:

- Intencionalidad: Visualizar un curso de acción futuro mediante un compromiso proactivo que surge del estado motivacional de la persona.
- Previsión o anticipación: Reconocer diferentes formas en que se puede manifestar el futuro y planificar en busca de obtener los resultados deseados.
- Autoregulación: Dar forma a los cursos de acción más apropiados y darle seguimiento a su ejecución.
- Autoreflexión: Evaluar motivaciones, valores propios y significado de metas vitales.

Sobre la base de lo anterior, para el presente estudio se definió la autoeficacia vocacional como disposición de la persona, aprendida a lo largo de su ciclo vital, para ser agente de su propio desarrollo vocacional a partir de una convicción sobre su capacidad de logro, dando respuesta a las exigencias de la etapa de desarrollo en que se encuentra en concordancia con las condiciones del contexto.

2.2 Operacionalización y medición de la autoeficacia vocacional

Han surgido corrientes que han venido estudiando la autoeficacia desde dos perspectivas; la general, referida a la sensación de competencia total de la persona, que le permite enfrentar situaciones de toda índole, y la específica, entendida como la creencia sobre el nivel de competencia en condiciones particulares. Desde el punto de vista general, Schwarzer y Jerusalem desarrollaron un instrumento para la medición de la percepción de autoeficacia general referida a la capacidad para manejar, en la vida diaria, situaciones de índole diversa (Cid et al., 2010). Sin embargo, de acuerdo con Bandura (2006) no existe una estructura que mida las creencias sobre autoeficacia en general sino solo referidas a ámbitos específicos de la vida de la persona y así determinar si está en capacidad para enfrentar demandas situacionales por medio de la autoeficacia. Ante este dilema conceptual, en la presente investigación se asume la posición original del autor de esta teoría y se centra la atención en el tema de la autoeficacia vocacional. Para ello fue necesaria la construcción de un instrumento específico a partir de experiencias ya desarrolladas en otros contextos. Bandura (2006) elabora una guía para la construcción de escalas de autoeficacia y enfatiza en que el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global, sino un grupo de creencias personales asociadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado, de ahí su intención de proporcionar la información necesaria para instrumentar su medición en diferentes dominios vitales.

En concordancia con lo anterior, el primer reto en este estudio fue la definición de las variables que serían utilizadas para la elaboración del instrumento de medición de la autoeficacia vocacional, de manera que los aspectos teóricos generales desarrollados en el contexto de la teoría social cognitiva se concreten desde la perspectiva vocacional. Los inventarios o escalas de autoeficacia deben responder a dominios de actividad evaluando las múltiples facetas en que estas creencias operan. Deben relacionarse con factores determinantes de logros de forma específica aunque cabe agregar que Bandura (2006) aclara que pese a esta necesidad de especificación de variables por dominio vital, la investigación desarrollada en este campo demuestra que hay una tendencia generalizada a demostrar que existe una relación entre dominios en la eficacia percibida. Por ejemplo, las estrategias genéricas de autorregulación o autocontrol pueden ser utilizadas en todos los dominios; las creencias sobre la propia eficacia para el aprendizaje juega un papel importante para el enfrentamiento de diversos desafíos vitales; la creencia sobre la propia capacidad para transformar algún aspecto en la vida tiende a aplicarse a otros similares.

Con el fin de analizar su validez y confiabilidad, Cid et al. (2010) aplicaron una escala de autoeficacia general para la población chilena, que había sido desarrollada por Schwarzer y Jerusalem en 1979 y traducida al español en el año 1993, para determinar su validez y confiabilidad. Esta escala se compone de 10 reactivos y de su lectura se infiere que está relacionada con las variables auto regulación, previsión y auto reflexión, variables afines con la propuesta de Bandura sobre la capacidad de ser agente del propio desarrollo, pero no se encuentra referencia a la intencionalidad, sino más bien al manejo del estrés. Este instrumento constituye un ejemplo de escalas de eficacia percibidas como rasgo genérico y no específico aunque la intención de estos autores es aplicarla al campo de la salud, en especial, a la prevención del VIH-SIDA.

A inicios de la década de los años ochenta, Hackett y Betz desarrollaron una línea de investigación referida a la autoeficacia vocacional en relación con las diferencias de género (Carbonero y Merino, 2001; Olaz, 2003). Mediante estos estudios los autores lograron desarrollar un modelo causal para el desarrollo vocacional en el que la autoeficacia percibida constituye el mediador principal, puesto que, de acuerdo con su hipótesis central, "[...] los pensamientos de autoeficacia vocacional juegan un papel más determinante que los intereses, valores y capacidades en la consideración restrictiva que las mujeres hacen a la hora de llevar a cabo sus elecciones profesionales." (Carbonero y Merino, 2001, p. 2). Se propone que la orientación vocacional tiene como objeto posibilitar a la persona la capacidad de resolver problemas específicos con la toma de decisiones acerca de su carrera, su objeto de estudio, es el comportamiento vocacional frente a la toma de decisiones académicas y vocacionales, por lo que la percepción sobre la autoeficacia constituye una antesala de la conducta vocacional. En un recuento de diversos estudios sobre este tema, elaborado por Olaz (2003), este autor centra su atención en cuatro fuentes de experiencia vital como variables constitutivas, estas son:

- Logros de ejecución: Centrada en la teoría de Bandura, se refiere al éxito repetido en determinadas tareas vocacionales.
- Experiencia vicaria: Igualmente centrada en la teoría de Bandura, se refiere a que la persona puede creerse exitosa y eficaz al observar los éxitos de otros.
- Persuasión verbal: Reconocida como mecanismo de estímulo positivo que incrementa la confianza para realizar un esfuerzo extra. Debe recordarse que el enfoque teórico de Bandura se centra en el sustento cognitivo conductual.

- Estado fisiológico: Se centra en los indicadores de activación autonómica y el estado general de salud, que hacen que la persona perciba su aptitud o ineptitud para el cumplimiento de una meta vocacional.

Puede observarse que esta propuesta de variables difiere de las planteadas por Bandura (2001) referidas a la persona como agente de su propio desarrollo, sin embargo se encuentran debidamente sustentadas en el mismo enfoque teórico, lo que corrobora la visión que reiteradamente ha venido proponiendo ese autor sobre la multidimensionalidad de la autoeficacia.

De manera más específica, se encuentra el trabajo desarrollado por Carbonero y Merino (2001), investigadores de la Universidad de Valladolid, España, que desarrollan un instrumento que denominan Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) para estudiantes de educación media. Estos autores analizan exhaustivamente la investigación desarrollada en esta área y deciden construir esta escala sobre cinco dimensiones o variables basadas en autores como Hackett y Betz (1981), Taylor (1983), Campbell (1986) y Solberg y Brown (1995) las cuales fueron propuestas de la siguiente manera:

- Autoconfianza en la toma de decisiones: No solo es necesario desarrollar las capacidades para la toma de decisiones, sino también desarrollar confianza en esas capacidades. Esta confianza lleva al desarrollo de la autoeficacia.
- Ejecución de tareas: El éxito en las tareas que conlleva el estímulo de habilidades para obtener resultados relevantes, realza la autoeficacia y el interés.
- Conducta de búsqueda de información: Existe una relación importante entre la agencia personal en la búsqueda de información y la identidad vocacional, el perfil de decisión vocacional y el número de actividades vocacionales.
- Planificación de objetivos: Este elemento tiene una relación directa con las conductas de autoregulación, la persona se compromete con un tipo de acción autodirigida, con propósito e intencionalidad.
- Control del ambiente: Es el resultado de todo lo anterior, se desarrolla una sensación personal de control sobre la propia vida sin depender de factores externos a la hora de establecer sus itinerarios académicos y profesionales.

Es importante hacer referencia al hecho de que en algunos espacios académicos el tema de la autoeficacia vocacional ha sido estudiado desde una perspectiva cualitativa. Olaz

(2003) reporta un estudio elaborado por Zeldin y Pajares (2000), investigadores que emplearon una metodología cualitativa para analizar las cuatro fuentes de autoeficacia, enunciadas arriba, en 15 mujeres cuyo ejercicio profesional estaba relacionado con las matemáticas. Los resultados destacan la influencia tan notoria de la persuasión verbal y la experiencia vicaria centrada en familiares, amigos, compañeros de trabajo y del ámbito académico.

Otro estudio de tipo cualitativo es el de Mata (2015), sobre el cual ya se hizo referencia, quien mediante la aplicación del método biográfico, a partir del relato biográfico, logró identificar en un grupo de 5 estudiantes del Ciclo Diversificado del sistema educativo costarricense, los elementos que les facilitaron la construcción de una percepción favorable sobre la autoeficacia vocacional. Estos componentes están referidos a la estimulación de aprendizajes relacionados con la autoeficacia, la confianza en la capacidad personal de hacer las cosas, las creencias personales sobre la capacidad de autocontrol, la experiencia vicaria en la familia, la percepción sobre los retos del futuro y las acciones concretas que permiten su enfrentamiento exitoso.

Este breve repaso sobre experiencias de medición de la autoeficacia vocacional fue tomado en consideración para la concreción final de las variables del estudio.

3. Aspectos metodológicos y resultados

Se propuso la elaboración de una escala no cognitiva, es decir, de percepción, aunque debe reconocerse que es preciso que la persona elabore un proceso cognitivo para su resolución. Puede caracterizarse como una escala de actitud en virtud de que la percepción sobre autoeficacia vocacional es producto de un proceso actitudinal (McMillan, 1996). La escala construida, denominada Cuestionario de Auto Eficacia Vocacional (CAEV), se basó en los lineamientos establecidos por Bandura (2006), cuyas variables fueron seleccionadas a partir de la revisión bibliográfica realizada sobre factores que influyen en este determinado dominio de funcionamiento (vocacional). Se aprovechó la experiencia desarrollada por otros investigadores en la construcción de este tipo de instrumentos, específicamente los trabajos reportados por Cid et al. (2010), por Carbonero y Merino (2001) y por el mismo Bandura (2006).

Una escala, como instrumento de medición, consiste en un cuestionario en el que se responde de acuerdo con una lista de opciones graduadas, que describe una opinión que predice una conducta. Las escalas se utilizan para medir actitudes en términos de "más que"

o "menos que" en un rango entre una posición muy positiva y una muy negativa. Se elaboran a partir de afirmaciones alrededor de las cuales la persona que responde tiene a su disposición una sucesión ordenada de valores distintos sobre una misma cualidad. En el caso del CAEV, la escala se construyó a partir de cinco opciones de respuesta (Definitivamente sí puedo, Más o menos puedo, Me cuesta, Me cuesta mucho, Del todo no puedo) que responden a la perspectiva graduada en cuanto a intensidad de la capacidad estudiada. La persona indica su posición al marcar una opción de la escala que refleja sus sentimientos o creencias alrededor de la afirmación contenida en el ítem. La escala Likert es la más generalizada pues ofrece cinco opciones de respuesta que permite una medición bastante ajustada a la perspectiva de los sujetos participantes en este tipo de estudios (McMillan, 1996). Agregan Hernández, Fernández y Baptista (2006) referido a la aplicación de escalas Likert en cuestionarios, lo siguiente:

1. Se basa en la presentación de afirmaciones a los sujetos de la investigación para que externen su reacción eligiendo uno de los cinco punto de una escala de calificación.
2. Lo medible puede ser cualquier actitud hacia alguna cosa física, un concepto o símbolo, una actividad, una profesión, una creencia, entre otros aspectos. En este caso, se trata de la creencia que tienen los sujetos de investigación hacia la creencia sobre su autoeficacia vocacional.
3. Estas frases o juicios deben expresar una relación lógica simple, es decir, exclusivamente entre dos elementos, y preferiblemente no deberían sobrepasar las 20 palabras.
4. Los términos en que se elabore la escala deben responder al objetivo del instrumento. Si se trata de medir frecuencia la escala se elabora en términos temporales (siempre, casi siempre, etc.); si se trata de medir aceptación se elabora en términos de intensidad (muy de acuerdo, de acuerdo, etc.), pero tomando siempre en cuenta que deben utilizarse 5 niveles en la escalas. Por lo tanto para el CAEV se utilizó la siguiente escala: Definitivamente sí puedo, Más o menos puedo, Me cuesta un poco, Me cuesta mucho y Del todo no puedo, y se asigna un puntaje de 5 a la primera categoría y un puntaje de 1 a la última.
5. Si bien, en la mayoría de los ejemplos que plantean estos autores, el punto intermedio de la escala corresponde a una posición neutra, en este caso se decidió no hacerlo así puesto que no es consistente con la teoría que sustenta este trabajo. No se pretende

en ningún momento que quienes respondan al CAEV asuman una posición neutral con respecto a las creencias que tienen sobre su capacidad de autoeficacia vocacional.

De acuerdo con Bandura (2006), una escala de autoeficacia debe ser construida a partir de las siguientes consideraciones:

1. En vista de que la autoeficacia se centra en la percepción de un "puedo hacer", es decir un juicio sobre la capacidad personal, el instrumento debe ser redactado en estos términos y no en términos de "lo haré". De esta manera, se le da precisión al constructo, pues *puedo hacer* es un juicio de capacidad, mientras que *lo haré* es una declaración de intención.
2. Los ítems se redactan de acuerdo con el nivel de lectura de las personas para quienes se construye la escala, se deben evitar ítems ambiguos o mal redactados, vocabulario técnico que no forma parte del lenguaje cotidiano, ítems que involucren más de un dominio, pues puede ser que la persona tenga diferentes niveles de capacidad percibida.
3. Las instrucciones iniciales deben dejarle claro a la persona lo que se busca, en este caso, no sobre sus capacidades potenciales o futuras, sino las capacidades actuales. Por lo tanto no es bueno utilizar ejemplos futuros, sino ejemplos de situaciones que enfrentan en el momento preciso de responder a la escala.
4. La eficacia percibida debe diferenciarse de otros constructos como autoestima, autocontrol o expectativas de resultados. No se trata de conocer cómo la persona se valora a sí misma, ni cómo considera que puede controlar las situaciones, ni cómo espera que sean los resultados de sus acciones. Se trata de nuevo del juicio que emite sobre su capacidad.
5. Para la definición del dominio sobre el cual se indaga la percepción de autoeficacia, es necesario analizar los factores que influyen sobre este, lo que permitirá definir qué aspectos se deberán medir. En el caso se trata del dominio vocacional.
6. Para la medición de la eficacia percibida, es necesario recurrir al planteamiento de desafíos o niveles superiores de demandas para el logro de un rendimiento exitoso. Se trata de indagar sobre el nivel de dificultad que la persona cree estar preparada para superar en términos de presión, precisión, productividad, amenaza o autoregulación requerida, por ejemplo.

7. Se recomienda tener un conocimiento apropiado de la psicología y cultura de los sujetos para quienes se construye la escala. Esto se puede lograr mediante entrevistas o cuestionarios de preguntas abiertas. En este caso, se contaba ya con el trabajo realizado por Mata (2015) con datos cualitativos obtenidos mediante relatos biográficos con un grupo de estudiantes del Sistema Educativo costarricense.
8. Para la calificación de la escala, con el fin de determinar en qué medida la persona puede ser considerada autoeficaz vocacionalmente, se toma en cuenta la recomendación dada por este autor en el sentido de asumir que, en una escala de 0 a 100, 0 significa incapacidad total, 50 una relativa capacidad y 100 una capacidad total. Luego elaboró tres intervalos de la siguiente manera: de 0 a 25 puntos, de 26 a 75 puntos y de 76 a 100 puntos.

Como objetivo del instrumento se propuso favorecer la medición de la percepción sobre autoeficacia vocacional de estudiantes de onceavo año del Ciclo Diversificado del Sistema Educativo costarricense.

La operacionalización del instrumento se presenta a continuación:

Tabla 1
Variables para la construcción del Cuestionario de Autoeficacia Vocacional (CAEV)

Dimensión	Definición conceptual	Indicadores	Ítems
Disposición personal para la gestión del desarrollo vocacional propio.	Opinión sobre la capacidad de ser mediador de sus experiencias vocacionales y generador de significado, dirección y satisfacción en su vida (Basado en Bandura, 2001; Super en Osipow, 1990).	<p>Intencionalidad: Representación de un curso de acción vocacional que se desea tomar. Refleja proactividad, compromiso y motivación (Basado en Bandura, 2001).</p> <p>Previsión o anticipación: Guiar las acciones previendo necesidades vocacionales propias de su etapa vital. Proyección a largo plazo para programar la vida. Se fijan metas y prevén sus consecuencias (Basado en Bandura, 2001).</p> <p>Autorregulación: Habilidad para darle forma a cursos de acción que conlleven al cumplimiento de las tareas vocacionales propias de la etapa, mantener la motivación y regular el curso de acción. Se regula la motivación y el afecto por medio del monitoreo de valores y aspiraciones y las acciones correctivas (Basado en Bandura, 2001; Super en Osipow, 1990).</p>	B1, B7, B10, B13, B15, B16 y B18

<i>Dimensión</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>
		Autoreflexión: Autoexamen sobre el propio funcionamiento en cuanto a expectativas vocacionales. Se busca determinar la existencia de prácticas que conlleven el análisis de las conductas vocacionales como tolerancia a la incertidumbre, manejo del estrés e independencia. (Basado en Bandura, 2001; Joordan en Osipow, 1990).	
Disposición personal para la exploración y satisfacción de la conducta vocacional en la etapa de desarrollo (exploración).	Opinión sobre la capacidad de relacionar los hallazgos de su conducta exploratoria con el concepto que se tiene de sí mismo (Osipow, 1990).	Conformación del auto concepto vocacional: Relación entre la idea que se tiene de sí mismo y la elección vocacional. Se trata de identificar necesidades, intereses, aptitudes y valores de carácter vocacional y su relación con el mundo laboral (Super, 1962; Osipow, 1990).	B2, B8, B11, B17 y B19
Disposición personal para la exploración y gestión de las condiciones del contexto en la etapa de desarrollo vocacional (exploración).	Opinión sobre la capacidad personal de tramitar lo que sucede en el contexto en beneficio de la propia eficacia vocacional.	Reconocimiento de las oportunidades y amenazas del contexto: El modelo de autoeficacia vocacional de Lent, Brown y Hackett (1994) incorpora el reconocimiento de las oportunidades y amenazas del contexto puesto que existe influencia recíproca entre las variables persona – conducta – contexto. Reinterpretación de las oportunidades y amenazas del contexto: La interacción constructiva que se genera entre persona – conducta – contexto incide positivamente en las creencias de autoeficacia vocacional (Lent, Brown y Hackett en Olaz, 2003).	B3, B4, B9, B12 y B20
Disposición personal para trascender estereotipos de género en la elección vocacional.	Opinión sobre la capacidad de superar los límites impuestos por concepciones tradicionales sobre el género en la elección vocacional.	Reconocimiento de patrones culturales sobre ser hombre y ser mujer: El reconocimiento de la concepción cultural sobre género incide en la interacción entre persona – conducta – género (como elemento del contexto) y determina en gran medida las experiencias de aprendizaje que configuran la percepción sobre autoeficacia vocacional (Betz, 2008, Betz y Hackett en Olaz, 2003). Reinterpretación de los patrones culturales sobre ser hombre y ser mujer: La interacción constructiva que se genera entre persona – conducta – género (como elemento del contexto) incide positivamente en las creencias de autoeficacia vocacional referidas a las capacidades cognitiva, social y de ejecución de la tarea (Betz y Hackett en Olaz, 2003).	B5, B6, B14, B21 y B22

Dimensión	Definición conceptual	Indicadores	Ítems
Aspectos sociodemográficos	Características que distinguen a cada una de las personas participantes en la investigación.	<p>Sexo: Determinación biológica de hombre o mujer.</p> <p>Edad: Años cumplidos al momento de completar el CAEV.</p> <p>Año que cursa: Nivel educativo en que se encuentra matriculado en el momento de completar el CAEV.</p> <p>Institución educativa: Colegio en que se encuentra matriculado en el momento de completar el CAEV.</p>	A1, A2 y A3
Consentimiento informado	Reconocimiento explícito de la persona que completa el cuestionario, sobre su anuencia a participar.	<p>Proceda a completarlo: Cada estudiante que acepta las condiciones que se le explican oralmente marcará esta casilla y completará el cuestionario.</p> <p>Devuelva el cuestionario sin llenarlo: Cada estudiante que no acepta las condiciones que se le explican oralmente procederá a devolver el cuestionario y se retirará del aula.</p>	A4

Fuente: Elaboración propia (2004)

4. Construcción y validación del CAEV

Para la elaboración del cuestionario se preparó una tabla que presentaba las variables por indicador, y sobre cada uno de ellos se redactaron 5 ítems que supuestamente respondían a la estructura establecida por Bandura (2006), expuesta arriba. Cabe destacar que de los 5 ítems, por cada indicador en el cuestionario final, se consideró que solo se incluirían los 3 mejor elaborados. Este esquema fue utilizado para someter a juicio experto el instrumento y así darle validez.

Se ha tomado en cuenta que la validez se refiere al grado en que las inferencias que se iban a lograr de la aplicación del CAEV eran apropiadas, significativas y útiles para identificar la opinión de los sujetos de la investigación sobre la autoeficacia vocacional percibida (McMillan, 1996). Para ello, se aplicó la validez de contenido recurriendo a dos personas expertas en el campo de la orientación vocacional para que emitieran su juicio de valor con respecto a las variables definidas, su operacionalización e instrumentación en la escala. Además, la misma investigadora emitió su juicio experto final en la elaboración de la última versión del instrumento a partir de consideraciones metodológicas asociadas a la

construcción de escalas. Como resultado de lo anterior, en resumen, se obtuvieron las siguientes observaciones:

1. Utilizar el nombre de cuestionario en vez de escala para que no se confundiera con la de Carbonero y Merino, por lo que se decidió llamarla "Cuestionario de Auto Eficacia Vocacional" (CAEV).
2. La redacción de las variables o dimensiones no era clara, tenía definiciones tautológicas y se refería más bien a actitudes en vez de capacidades como es la autoeficacia. Esta situación fue resuelta y en la Tabla 1 ya se incluyen las redacciones correctas.
3. Los ítems sometidos a su consideración, en general, no reflejaban las condiciones de desarrollo vocacional de las personas estudiantes participantes, más bien estaban orientados hacia los retos vocacionales de personas de más edad.
4. Se recomendó una redacción más sencilla para cada ítem, con una sola idea y no dos como inicialmente se propuso, de manera que permitiera a las personas que lo responderían concentrarse únicamente en el constructo de autoeficacia vocacional.

Lo anterior fue debidamente corregido y los ítems fueron radicalmente modificados de manera que se contó con una nueva versión del CAEV. Como resultado de esta nueva revisión por parte de las juezas expertas, aunque reconocieron que se había simplificado la redacción de los ítems, indicaron que no se observaba claramente la dimensión vocacional en algunos ítems propuestos y recomendaron por lo tanto retomar las variables de manera que desde allí se mostrara explícitamente. Con ambas expertas se analizó la concordancia entre cada ítem y el indicador al que responde y se identificaron aspectos que deberían ser mejorados.

Una tercera versión del cuestionario fue elaborada pero se "dejó reposar" durante algunas semanas. Al retomar el trabajo, la investigadora hizo una nueva revisión del instrumento, sobre todo repasando nuevamente lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2006), y fue así como una cuarta versión de 28 ítems fue elaborada y se consideró apta para ser sometida al proceso de confiabilidad.

Se decidió que la anuencia de cada estudiante para participar en el estudio, quedara plasmada en el mismo instrumento, por lo que, entre el protocolo que se elaboró para la aplicación del CAEV se incluyó la explicación del propósito del estudio para que cada persona emitiera su consentimiento informado marcando la respectiva casilla de acuerdo con

su interés. Es decir, si marcaba que sí participaría en el estudio lo consignaría en la respectiva casilla y procedería a completar el instrumento, y si decidía no participar lo marcaba en la respectiva casilla y procedía a devolver el cuestionario.

Tal y como lo propone McMillan (1996), en vista de que toda medición contiene un margen de error, se propuso identificar qué tipo y qué tan grande era este grado de error en el CAEV mediante dos aplicaciones en diferentes momentos. La primera se realizó a dos grupos de estudiantes de onceavo año de un colegio público, integrado por 52 estudiantes, con condiciones similares a las de los sujetos de la investigación (año 2014). La segunda aplicación (año 2015) se realizó, con el cuestionario debidamente modificado a partir de los resultados de la primera aplicación, a un grupo de 176 estudiantes de 4 colegios del Área Metropolitana de San José, capital del país, 2 públicos y 2 privados. Por efecto de la aplicación del consentimiento informado, 6 estudiantes declinaron participar en el estudio por lo que finalmente se obtuvo información de 170 estudiantes. En ambas ocasiones, la muestra fue de tipo intencional.

Con los resultados de estas aplicaciones se procedió a realizar un análisis de las frecuencias de cada ítem, esto con el fin de contar con la información básica para continuar con el análisis de confiabilidad, igualmente para analizar patrones de respuesta. El nivel de significancia asumido en la investigación fue de un 5%. Para el análisis de la información se aplicó el programa informático SPSS (2010, licencia personal de la investigadora).

A los datos obtenidos en la primera recolección de información se les aplicó el análisis de factores para probar la unidimensionalidad de la escala, con el método de estimación por componentes principales, debido a que este método es preferible cuando no se cumple el supuesto de normalidad, como en este caso por ser variables ordinales. Para probar la confiabilidad de la presente escala, se aplicó el Alpha de Cronbach por ser una medida de consistencia interna de los ítems. Se puede decir que es el grado en que el instrumento mide el constructo que se pretende medir. Al usarla, se asume que los ítems corresponden a una escala y miden un mismo constructo. Cuanto más cerca se encuentre el valor del Alpha a 1, mayor será su consistencia interna. Finalmente, se aplicó una prueba de hipótesis del promedio del puntaje total del primer y el último cuartil, con el propósito de verificar que la escala discrimine entre sujetos.

A los datos obtenidos en la segunda recolección de información se les aplicó igualmente el análisis de factores para probar la unidimensionalidad de la escala, un análisis de cargas factoriales por ítem y el Alpha de Cronbach para la fiabilidad del instrumento.

A partir de la aplicación piloto del CAEV, es decir, la primera aplicación, se tiene lo siguiente:

1. Un alto porcentaje de las personas marcaron las opciones de respuesta Definitivamente sí puedo y Más o menos puedo. No obstante, la prueba de hipótesis para diferencia de medias, dio como resultado que no se daba diferencia significativa entre el primero (26,7) y el cuarto cuartil (39,4). Por lo tanto, se decide mantener la escala con 5 opciones de respuesta.
2. El CAEV incluía, para la prueba, una opción de No Respuesta con el fin de que cada estudiante pudiera indicar cuáles ítems no eran comprendidos. Sin embargo, el porcentaje de utilización de esta opción de respuesta fue muy bajo, prácticamente nulo, por lo que se asumió que los ítems fueron bien comprendidos por los participantes. Aunque no se indicó de esa forma, se puede suponer igualmente que las opciones de respuesta presentadas sí les permitieron autocalificarse por lo que tampoco se recurrió a esta opción de respuesta cuando no podían contestar. Por lo tanto, esta opción de respuesta fue eliminada en la versión definitiva del CAEV.
3. El análisis de los resultados indicó que no era recomendable realizar un análisis de factores puesto que, la medida de adecuación muestral KMO, que compara las correlaciones observadas con las correlaciones parciales, fue de 0,460, inferior al recomendado para la aplicación de este tipo de análisis, que es mayor o igual a 0,7. Aun así, la aplicación de la prueba de esfericidad de Bartlett demostró, con un 5% de significancia, que la matriz de correlaciones es diferente a la de identidad, como consecuencia, se cumple uno de los dos supuestos que se requieren para aplicar un análisis de factores. Por lo anterior, al cumplirse uno de los dos requisitos necesarios, se aplicó el análisis de factores pero no vinculante a las decisiones finales sobre la unidimensionalidad del CAEV.
4. En cuanto a los porcentajes de variabilidad explicada, el resultado es de un 21,5% del total de variabilidad (producida por todos los ítems), explicada por el primer factor o componente. En este caso, es menor a 30%, por lo que se concluye que el cuestionario no está midiendo un solo constructo.
5. Como resultado de la aplicación del Alpha de Cronbach se obtuvo un valor de 0,84, valor bastante aceptable. No obstante, se encontró que los ítems 1, 2, 3, 24 y 27 de la versión puesta a prueba, no tenían poder discriminatorio. Además, se observó que en la aplicación piloto, el ítem 17 no fue respondido en 7 oportunidades. Ante esta

situación se analizó ampliamente sobre el criterio de pertinencia para decidir la eliminación de los ítems anteriores, no solo considerando los criterios estadísticos sino también criterios teóricos. Al revisar el contenido se encontró que sus temas ya estaban incorporados en otros ítems y que su redacción se encontraba "un poco forzada" a la realidad estudiantil pues, probablemente, se habían elaborado para completar la cuota de ítems por dimensión que inicialmente se propuso en el primer ejercicio de elaboración del cuestionario. Al eliminar estos ítems el Alpha de Cronbach creció a un 0,857. Por lo anterior, el CAEV finalmente consta de 22 ítems y se encuentra en el anexo a este artículo.

6. Para la medición de las creencias de eficacia vocacional por cuestionario se propone utilizar tres categorías, elaboradas por intervalos similares a los planteados por Bandura (2006) para una escala de 0 a 100 puntos. En vista de que el puntaje total, que es posible obtener al calificar la escala, es de 110 puntos, se elaboraron las siguientes categorías:
 - a. De 0 a 27 puntos, aceptable capacidad de autoeficacia vocacional.
 - b. De 28 a 82 puntos, capacidad media de autoeficacia vocacional.
 - c. De 83 a 110 puntos, baja capacidad de autoeficacia vocacional.

Pese a ello, la aplicación definitiva de esta medición requiere de un proceso investigativo mayor, por lo que se decidió no emitir criterio al respecto, sino dejarlo como una propuesta que deberá ser resuelta posteriormente.

De la segunda aplicación del CAEV se obtuvieron los siguientes resultados:

1. En esta oportunidad se encontró que sí era posible realizar un análisis de factores pues la medida de adecuación muestral KNO dio como resultado un 0,904, es decir superior a 0,7 que es lo recomendado.
2. El porcentaje de la varianza total explicada por el factor autoeficacia vocacional obtuvo un valor de 38,34% cargado al primer componente, es decir, superior al 30% recomendado, por lo que se puede concluir que el CAEV es una escala unidimensional.
3. Se aplicó un análisis de cargas factoriales a los ítems, lo que dio como resultado que 21 de las 22 son superiores a 0,4 (en un rango entre 0,459 y 0,788). Solo el ítem B10 obtuvo un valor de 0,241, elemento que no se consideró que alterara las conclusiones

generales. Por lo tanto, estos ítems son parte importante del factor autoeficacia vocacional.

4. En cuanto a la confiabilidad de la escala, se encontró que el valor general del Alpha de Cronbach es de 0,916, resultado que muestra la solidez del CAEV. Al calcular este valor por la eliminación del ítem B10, anteriormente cuestionado, se obtendría un Alpha de Cronbach general de 0,920, por lo que se decidió mantenerlo como parte de la escala.

Los resultados anteriores muestran el proceso seguido para elaborar, validar y dar confiabilidad a una escala para la medición de la autoeficacia vocacional percibida para estudiantes del Ciclo Diversificado del sistema educativo costarricense. Se observa que una primera versión definitiva requería de importantes modificaciones, las cuales, de forma acertada, fueron introducidas para lograr, en la segunda prueba, valores bastante positivos con respecto a la validez y confiabilidad del CAEV. De esta manera, se pone a disposición de los y las profesionales en Orientación, un instrumento útil para la promoción vocacional del estudiantado.

5. Conclusiones

De la experiencia anteriormente expuesta, se pueden elaborar diversas conclusiones referidas a varios ámbitos de la acción académica y profesional de la Orientación. En primera instancia, se demuestra, mediante este estudio, que el concepto de autoeficacia vocacional puede ser instrumentado a partir de la teoría que se ha venido desarrollando sobre el tema, inicialmente fue concebido como teoría del aprendizaje y luego aplicado a la Orientación Vocacional. Esta instrumentación es útil como apoyo a la exploración vocacional y como apoyo a la intervención profesional en procesos de orientación que promueven el desarrollo vocacional en general. Cada uno de los componentes teóricos destacados en el marco conceptual y en el marco metodológico, pueden constituirse en contenido pertinente a la labor profesional de la Orientación lo que beneficia de forma general y específica el desarrollo humano en la adolescencia.

Con respecto a la utilización del CAEV como instrumento de exploración vocacional, debe recordarse que este estudio no concreta una escala para la calificación de esta capacidad, sino que deja una propuesta para que se constituya en objeto de otra investigación. Pese a lo anterior, el análisis que se promueva con la población estudiantil

sobre las fortalezas o necesidades de mejoramiento asociadas a cada una de las dimensiones que instrumenta la escala, constituye una fuente valiosa para alimentar procesos de orientación. En realidad, el puntaje que obtenga cada estudiante solo retrata un momento específico de su trayectoria vital. Es el análisis más cualitativo que se realice alrededor de las respuestas de cada estudiante lo que permitirá, desde una perspectiva más fenomenológica, favorecer el conocimiento sobre sí mismo y sobre sí misma y enfocarse, tanto la persona orientada como la persona profesional en Orientación, en el fortalecimiento particular de cada una de las dimensiones exploradas mediante el CAEV.

Finalmente, la metodología seguida en el presente estudio permitió a la investigadora dar respuesta al problema de investigación propuesto. Puede concluirse que se cuenta con una escala para la medición de la autoeficacia vocacional sólida y consistente para ser utilizada con jóvenes del Ciclo Diversificado del sistema educativo costarricense. El procedimiento descrito así lo demuestra, de manera que constituye un aporte importante para la Orientación en Costa Rica.

Referencias

- Bandura, Albert. (1993). Perceived Self – Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 – 148.
- Bandura, Albert. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, Albert. (2006). *Self Efficacy Beliefs on Adolescents. Guide for Constructing Self – Efficacy Scales*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Betz, Nancy. (2008). *Advances in Vocational Theories. En Brown, Steven; Lent, Robert W. (Editors) Handbook of Counseling Psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Blanco, Ángeles. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, (350), 423-445.
- Carbonero, Miguel A. y Merino, Enrique. (2001). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 99-114.
- Cid, Patricia, Orellana, Alda y Barriga, Omar. (2010) Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Rev Med Chile*, 138(5), 551-557.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.

- Mata, Alejandrina. (2015). The promotion of Vocational Self-Efficacy in Adolescents. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(4), 25-31.
- McMillan, James. (1996). *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Olaz, Fabián O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Osipow, Samuel H. (1990). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Schunk, Dave H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Super, Donald E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Anexo

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Cuestionario sobre Auto Eficacia Vocacional (CAEV)

Presentación

Este cuestionario busca recolectar información sobre la disposición personal que tienen los y las estudiantes de onceavo año para tomar las decisiones vocacionales necesarias al salir del colegio. No se trata de un examen, no se les asignará ninguna calificación, solo se busca recolectar información que ayude a la investigadora responsable de este proyecto, a elaborar recomendaciones al personal de Orientación de los colegios y a los padres y las madres de familia, para que ayuden a los y las jóvenes en estas decisiones. Usted no tiene que escribir su nombre en el cuestionario pues es confidencial, pero sí se le pide que conteste sinceramente porque de otra manera la investigación no sería de utilidad.

Instrucciones

Este cuestionario tiene dos partes. En la primera se le preguntan algunos datos personales, excepto su nombre. Marque con una X en la casilla correspondiente.

En la segunda parte se incluye una lista de afirmaciones sobre las cuales usted debe definir en qué medida puede hacer lo que se le propone, es decir, si cuenta con toda la información necesaria y tiene las habilidades personales para hacerlo. Debe recordar que lo importante es pensar si puede hacerlo sin importar si alguna vez lo ha hecho. Lo que interesa es conocer sus creencias sobre cada uno de los temas. Luego debe marcar al lado su opinión de acuerdo con las siguientes opciones de respuesta:

- **Definitivamente sí puedo**, cuando tiene toda la seguridad de que puede hacerlo.
- **Más o menos puedo**, cuando encuentra que tiene algunas dificultades, pero a pesar de eso cree que puede hacerlo.
- **Me cuesta un poco**, cuando cree que tiene muchas dificultades, pero aún así puede hacerlo aunque no muy bien.
- **Me cuesta mucho**, cuando cree que no puede hacerlo en este momento.
- **Del todo no puedo**, cuando tiene completa seguridad de que no podrá hacerlo.

Tiene que responder en TODOS los casos, no puede dejar ninguna de las preguntas sin respuesta, y solo debe marcar una sola opción de respuesta en cada una de las preguntas.

A1. Nombre del Colegio: _____

A2. Edad actual: _____

A3. Sexo:

1. ____ Femenino
2. ____ Masculino

A4. ¿Acepta completar el cuestionario?

1. Sí _____ Proceda a completarlo
2. No _____ Devuelva el cuestionario sin llenarlo

	Definitiva mente sí puedo	Más o menos puedo	Me cuesta	Me cuesta mucho	Del todo no puedo
B1. Yo puedo pensar en mi futuro vocacional aunque no sepa exactamente qué va a pasar.	1	2	3	4	5
B2. Yo puedo decir qué me interesa para cuando tenga que decidir qué hacer al salir del colegio.	1	2	3	4	5
B3. Yo puedo identificar las oportunidades que se me presentan cuando pienso en cómo prepararme para un empleo.	1	2	3	4	5
B4. Yo puedo confiar en las oportunidades educativas que se me presentan para llegar a tener un buen empleo.	1	2	3	4	5
B5. Yo puedo identificar lo que la gente espera de uno al decidir en qué trabajará, ya sea porque es hombre o porque es mujer.	1	2	3	4	5
B6. Yo puedo hablar libremente de en qué me gustaría trabajar sin preocuparme de que crean que son cosas de hombre o de mujer.	1	2	3	4	5
B7. Yo puedo compartir con mis compañeros la emoción que siento sobre lo que haré al salir del colegio.	1	2	3	4	5
B8. Yo puedo alcanzar mis metas vocacionales porque las tengo muy claras.	1	2	3	4	5
B9. Yo puedo imaginar lo bueno y lo malo que pasaría si abandono el colegio antes de terminarlo.	1	2	3	4	5
B10. Yo puedo controlar el estrés que me produce la obligación de tomar decisiones sobre mi futuro vocacional.	1	2	3	4	5
B11. Yo puedo decir cuáles son mis capacidades para cuando tenga que decidir qué hacer al salir del colegio.	1	2	3	4	5
B12. Yo puedo encontrar formas de prepararme para el trabajo al salir del colegio.	1	2	3	4	5
B13. Yo puedo aprender lo que se necesita para tener un trabajo al salir del colegio.	1	2	3	4	5
B14. Yo puedo darme cuenta que muchos me recomiendan dedicarme a trabajos comunes para personas de mi sexo.	1	2	3	4	5
B15. Yo puedo planear lo que debo hacer en este momento para cumplir mis deseos vocacionales.	1	2	3	4	5
B16. Yo puedo darme cuenta de lo que debo hacer mejor para tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5
B17. Yo puedo planear lo que necesito hacer para lograr graduarme del colegio.	1	2	3	4	5
B18. Yo puedo tomar mis propias decisiones vocacionales.	1	2	3	4	5

	Definitiva mente sí puedo	Más o menos puedo	Me cuesta	Me cuesta mucho	Del todo no puedo
B19. Yo puedo reconocer los valores que tomo en cuenta a la hora de decidir qué quiero hacer cuando salga del colegio.	1	2	3	4	5
B20. Yo puedo identificar a aquellas personas que realmente son una buena influencia para lograr graduarme del colegio.	1	2	3	4	5
B21. Yo puedo reconocer que la gente espera de mi lo que comúnmente se espera de las personas de mi sexo.	1	2	3	4	5
B22. Yo puedo aceptar sin problemas que tanto los hombres y las mujeres somos capaces de obtener los mismos logros académicos.	1	2	3	4	5