



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación
Pedagógica
España

dos Santos Cruzinha Soares da Silva, Ana Daniela; Taveira, Maria do Céu; Bernardo, Edgar;
Rodríguez Moreno, María Luisa
Perfiles de carrera en Educación Superior: un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique
Revista de Investigación Educativa, vol. 32, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 25-39
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283330505003>

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

redalyc.org

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

PERFILES DE CARRERA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE MOZAMBIQUE

Ana Daniela dos Santos Cruzinha Soares da Silva⁽¹⁾, Maria do Céu Taveira⁽¹⁾,
Edgar Bernardo⁽²⁾ y María Luisa Rodríguez Moreno⁽³⁾

⁽¹⁾ Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

⁽²⁾ Universidade Pedagógica de Maputo, Mozambique

⁽³⁾ Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Barcelona, España

RESUMEN

En el presente estudio se ha examinado la relación simultánea entre los procesos de exploración de carreras y de adaptación académica para identificar perfiles de carrera en la educación superior. La muestra estaba formada por 135 estudiantes de pregrado de la Universidad Pedagógica, en Maputo, Mozambique, matriculados en la titulación de Formación del Profesorado. Como instrumentos de recogida de datos se han utilizado una Escala de Exploración de Carreras y un Cuestionario de Adaptación Académica. A través de un análisis de clusters fueron identificados tres perfiles de actuación y vivencia de carrera distintos: resiliente, constructivo y conformista. Los resultados indican que la exploración de carreras se relaciona con diferentes modos de adaptación académica y que la intervención en la educación superior debe considerar las diferencias interindividuales en el desarrollo académico y profesional.

Palabras clave: adaptación académica; exploración de carreras; educación superior.

Correspondencia:

Ana Daniela dos Santos Cruzinha Soares da Silva. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 – 057 Braga. Portugal. E-mail: danielasilva@psi.uminho.pt

Maria do Céu Taveira. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 – 057 Braga. Portugal. E-mail: ceuta@psi.uminho.pt

Edgar Bernardo. Universidade Pedagógica de Maputo. Rua João Carlos Raposo Beirão nº135. Maputo, Moçambique. E-mail: edgarpb1@yahoo.com.br

María Luisa Rodríguez Moreno. Campus Mundet - Edifici Llevant. Pg. Vall d'Hebron 171. Barcelona 08035, España. E-mail: luisarodriguez@ub.edu

CAREER PROFILES IN HIGHER EDUCATION: A STUDY AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF MOZAMBIQUE

ABSTRACT

In the present study we analyzed the simultaneous relation between the processes of career exploration and academic adjustment, in order to identify career profiles in Higher Education. The sample included 135 undergraduate students from the Pedagogical University in Maputo, Mozambique, enrolled in a Teacher Training program. A Career Exploration Scale and an Academic Adjustment Questionnaire were used as data collection instruments. Through the use of a clustering analysis, three distinct career action and experiential profiles were identified: resilient, constructive and conformist. The results showed that career exploration is related to different modes of academic adjustment and that intervention in higher education should consider inter-individual differences in academic and occupational development.

Keywords: academic adjustment; career exploration; higher education.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Las universidades se han enfrentado a nuevos retos, entre los cuales están dar cuenta de la excelencia y la eficacia de sus métodos pedagógicos (e. g., Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2010; Miranda, 2011; Mouraz, Pereira y Monteiro, 2013) en términos de rendimiento y éxito de sus estudiantes a nivel académico, social y profesional (e.g., Canales y Rios, 2007; Zuzulich, Micin, Flores y Suspperreguy, 2007). Desde la década de los 80 del siglo pasado, la cuestión del fracaso o del éxito escolar o académico en la educación primaria y superior ha sido objeto de estudios internacionales en los ámbitos institucionales, del alumnado y del profesor (e.g., Cavero, 2011; Paz, Lozano, Cantero y Ziemer, 2009; Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre y Gonçalves, 2001; Tavares, Santiago y Lencastre, 1998). De hecho, a lo largo de la década de los 90, en el ámbito internacional surgen algunas líneas de investigación sistemáticas sobre el tema realizadas por investigadores de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales (por ejemplo, Psicología de la Educación, Psicología Vocacional, Sociología, Pedagogía). Estas inversiones en la investigación sobre la educación superior muestran que el fenómeno de la adaptación y del éxito o fracaso de los estudiantes no puede ser visto como un factor lineal y causal, sino más bien como un proceso complejo y multifacético que exige un enfoque multidisciplinar (Santiago et al., 2001).

Mozambique ha despertado a esta realidad a través de contactos con el mundo exterior, más específicamente con Portugal, con quien ha establecido fuertes vínculos académicos en el área de la Psicología Vocacional. En este sentido, en los últimos años ha sido frecuente la realización de investigaciones conjuntas en esta área (e. g., Silva, Taveira y Nhaposse, 2010; Taveira, Silva, Bernardo y Bucuto, 2010; Ussene, 2011; Ussene y Taveira, 2009).

Así, podemos comprobar que los diversos problemas a los que se enfrentan los estudiantes en la educación superior, ya sea en la fase de ingreso en el curso o en la universidad, o a largo de la vida académica en la institución, son el resultado no sólo de factores personales -demográficos y socioeconómicos, de personalidad, de bienestar

psicológico al ingresar, de la historia personal (incluida la preparación académica en la educación secundaria) o del proceso de decisión de la carrera-, sino también de factores contextuales, como el entorno social y académico en la incorporación a los estudios y a la universidad, o la capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias académicas, sociales y culturales, entre otros (e.g., Almeida, 1998; Figuera, Dorio, y Forner, 2003; Méndez, 2009; Prior et al., 2011; Soares, 1998; Soares, Almeida, Diniz y Guisande, 2006; Tavares, Santiago y Lencastre, 1998).

En este contexto, los resultados de algunos estudios recientes apoyan la idea de la correspondencia entre satisfacción con la vida escolar y la adaptación académica de los estudiantes (e.g., Eccles y Wigfield, 2002; Findley y Cooper, 1983; Lent, 2004, 2005; Lent, et al. 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt, 2007; Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009). Por lo tanto, la realización de más estudios en esta área es crucial para clarificar qué mecanismos, procesos y condiciones afectan a la adaptación en la educación superior (Taveira, 2000, 2001). De hecho, la exploración ha sido enfocada más recientemente en la literatura vocacional como un conjunto de comportamientos o un proceso que muestra curiosidad, apertura a la experiencia y a la flexibilidad de la personalidad relacionadas con la adaptación a contextos cambiantes de carrera y estilos de vida (e.g., Flum y Blustein, 2000; Flum y Kaplan, 2006; Perry, 2008; Savickas, 2005, 2012; Sparta, 2003; Taveira, 2001; Pinto, Taveira y Sá, 2012; Zikic y Klehe, 2006).

La exploración de carreras se concibe en este trabajo como un proceso psicológico de búsqueda, intencional y de cuestionamiento y procesamiento de la información, dirigido a la consecución de objetivos vocacionales (Taveira, 1997), que pueden estar relacionados y/o afectar a la adaptación académica en la educación superior (Flum y Blustein, 2000; Savickas, 2005, 2012; Soares, 1998). Además, el estudio de la adaptación académica es especialmente importante a medida que la investigación ha demostrado que la adaptación al trabajo escolar y profesional puede influir en el bienestar general y viceversa (véase Lent, 2004, 2005).

En Mozambique, como en otras sociedades, los estudiantes que desean entrar en la educación superior a menudo eligen una determinada especialidad sin haberse planteado sistemáticamente un proceso de exploración. Sin embargo, cada vez más se da la circunstancia de que los solicitantes de ingreso en la universidad son, en muchos casos, trabajadores que a menudo basan sus elecciones casi exclusivamente en el sistema de oportunidades de becas (por ejemplo, una beca se ofrece sólo a un área determinada y el estudiante acepta ingresar en esa misma área, por temor a no poder optar a otra convocatoria de becas), o en el hecho de que pueden cumplir los requisitos para acceder a ciertos cursos.

Teniendo en cuenta este panorama, consideramos importante analizar las expectativas, comportamientos y reacciones de exploración que los estudiantes manifiestan bajo estas condiciones para aumentar la probabilidad de adaptación al nuevo contexto, tanto durante la incorporación como durante la permanencia en la universidad. Tal y como se mencionó anteriormente, la relación entre estos dos constructos —exploración y adaptación académica— ha sido teóricamente analizada en algunos trabajos (Flum y Blustein, 2000; Savickas, 2005; Soares, 1998; Taveira, 2000, 2001). Sin embargo, se necesita más investigación empírica que explore la naturaleza de esta relación y los aspectos de la exploración de carreras que contribuyen a una mayor adaptación académica.

En este marco, Soares (1998) realizó uno de los pocos estudios disponibles en el que relacionó la exploración de carreras, la indecisión y la adaptación académica, encontrando que la exploración funciona como un mecanismo de defensa en la adaptación a la universidad. En este estudio la autora identifica tres perfiles distintos de agrupación de estos constructos que se caracterizan por una vivencia universitaria resiliente, constructiva o conformista.

Teniendo en cuenta lo dicho, este estudio tiene como objetivo examinar la relación entre los procesos simultáneos de exploración profesional y de adaptación académica, con el fin de identificar perfiles de carrera en la educación superior en Mozambique y establecer conclusiones que ayuden a la práctica educativa.

MÉTODO

Participantes

La población de referencia es el conjunto de alumnos matriculados durante el curso académico 2009/2010, en la Titulación de Formación del Profesorado de la Universidad Pedagógica en Maputo, Mozambique (N = 433) (DPE, 2010). Del total de estos alumnos matriculados han participado en esta investigación 135, aproximadamente el 31,2%. El procedimiento de selección muestral ha sido no aleatorio accidental. Se envió a todos los alumnos que asistían habitualmente a clase, invitación para participar en la encuesta. Las respuestas correctamente emitidas son las 135 (50,4% mujeres) que forman la muestra. El rango de edad de los participantes osciló entre 17 y 57 años ($M_{\text{edad}} = 33,96$; $SD = 9,64$). De los 135, 35 asistían al primer curso de pregrado, 29 al segundo curso, 38 al tercer curso y 33 al cuarto curso. En cuanto a la nacionalidad, la mayoría de los participantes es Mozambiqueña ($n = 132$; 97%), con la excepción de un participante americano (0,7%), uno europeo (0,7%) y uno oriundo de otro país africano (0,7%).

Instrumentos de medida

Los instrumentos de recogida de información aplicados fueron, respectivamente, el Cuestionario de Exploración de Carreras (CES; Stumpf et al., 1983, versión adaptada por Taveira, 1993) y el Cuestionario de Adaptación Académica (AAQ; Lent et al., 2005, versión adaptada por Lent et al., 2009).

La versión portuguesa del CES está integrada por 54 ítems, que cubren doce dimensiones del proceso de exploración, incluyendo cuatro tipos de expectativas (situación del mercado de empleo, la certeza de los resultados, el valor instrumental de la exploración del medio, el valor instrumental de la exploración del *self* y la importancia del puesto de trabajo preferido), cuatro tipos de comportamientos (exploración del medio, exploración de sí mismo, exploración sistemática intencional y cantidad de información), y tres tipos de reacciones (satisfacción con la información, estrés en la exploración y estrés en la toma de decisiones). De los 54 ítems, 53 son de respuesta tipo Likert (escala de cinco categorías de respuesta en los ítems 1 a 43, y 7 categorías de respuesta en los ítems 44 a 53) y un ítem (el 54) de respuesta abierta para indicar el número de áreas profesio-

nales exploradas. En los ítems de respuesta tipo Likert, los valores de las respuestas varían entre un valor mínimo (“muy poco”) y un valor máximo (“muchísimo”). Los resultados de cada sub-escala del CES se obtienen sumando el valor de cada una de las respuestas obtenidas en los ítems que la componen. Los valores más altos reflejan la existencia de actitudes y reacciones más positivas a la exploración y una mayor activación del proceso exploratorio (Taveira, 1997).

Taveira (1997) desarrolló la adaptación del instrumento de estudio para los jóvenes de la educación primaria y secundaria portuguesa (n = 1400) y presentó una reespecificación del modelo original de la exploración de carreras y pruebas para afirmar su multidimensionalidad, fiabilidad y validez. Los resultados fueron confirmados en estudios posteriores (Afonso, 2000; Soares, 1998). La Tabla 1 presenta los elementos que conforman cada componente y sub-escala de la versión en portugués de la CES.

TABLA 1
ELEMENTOS QUE CONFORMAN CADA COMPONENTE Y SUB-ESCALA DEL CES

	Sub-escalas	Definición	Ítems
Expectativas	Situación del mercado de empleo	En qué medida las oportunidades de empleo en el área preferida son favorables	3 ítems (19-21)
	Certeza de los resultados	Hasta qué punto está seguro de llegar a una posición favorable en el mercado laboral	3 ítems (22-24)
	Valor instrumental de la exploración del medio	La probabilidad de que la exploración escolar y profesional contribuyan al logro de las metas vocacionales deseadas	11 ítems (25-32, 36-38)
	Valor instrumental de la exploración del <i>self</i>	La probabilidad de que la exploración del <i>self</i> contribuya al logro de las metas vocacionales deseadas	4 ítems (32-35)
	Importancia del puesto de trabajo preferido	Grado de importancia para el logro de la preferencia vocacional	3 ítems (40-43)
Proceso	Exploración del medio	Grado de exploración de los empleos, trabajos, y organizaciones hecho en los últimos tres meses	4 ítems (9, 11-13)
	Exploración de sí mismo	Grado de exploración del <i>self</i> y retrospección hecho en los últimos tres meses	4 ítems (14-18)
	Exploración sistemática intencional	En qué medida la demanda de información sobre el medio ambiente y usted mismo/a ha sido hecha de forma intencional y sistemática	2 ítems (7-8)
	Cantidad de información	La cantidad de información adquirida en empleos, trabajos, organizaciones y acerca de sí mismo/a	3 ítems (1-3)

	Sub-escalas	Definición	Ítems
Reacciones	Satisfacción con la información	La satisfacción con la información obtenida sobre las profesiones, empleos y organizaciones más relacionadas con sus intereses, capacidades y necesidades	3 ítems (4-6)
	Estrés en la exploración	La cantidad de estrés no deseado que cada uno siente durante el proceso de exploración en comparación con otros eventos de la vida	4 ítems (44-47)
	Estrés en la toma de decisiones	La cantidad de estrés no deseado que cada uno siente como una función del proceso de toma de decisiones en comparación con otros eventos	4 ítems (48-52)

El Cuestionario de Adaptación Académica (AAQ) permite evaluar componentes afectivos y sociocognitivos de la adaptación académica y la satisfacción con la vida en general.

El cuestionario incluye un total de 56 ítems agrupados en nueve sub-escalas que miden: expectativas de auto-eficacia para completar tareas básicas académicas, expectativas de auto-eficacia para hacer frente a problemas académicos y desafíos más específicos, alcance y progreso en los objetivos académicos, recursos y apoyos percibidos, adaptación académica general, afecto situacional y satisfacción con la vida en general.

La escala de respuesta es tipo Likert (escala de nueve categorías de respuesta en los ítems 1-12, 5 categorías de respuesta en los ítems 13-51 y 7 categorías de respuesta en los ítems 52-56). Los valores de las respuestas varían entre un valor mínimo ("muy poco") y un valor máximo ("muchísimo"). Los valores más altos reflejan mejores condiciones de adaptación académica y mayor satisfacción académica y con la vida en general.

El análisis de la validez y de la fiabilidad del Cuestionario de Adaptación Académica mostró resultados satisfactorios que garantizan la calidad del instrumento para evaluar la adaptación académica (Lent, et al., 2005; Lent, et al., 2007, Lent et al., 2009).

La Tabla 2 presenta los elementos que conforman cada componente y sub-escala de la versión en portugués de lo AQQ.

TABLA 2
ELEMENTOS QUE CONFORMAN CADA COMPONENTE Y SUB-ESCALA DEL AQQ

Escalas	Definición y ejemplo de ítem	Ítems
Confianza en sí mismo	Expectativas de auto-eficacia para completar tareas básicas académicas (e.g., "Qué grado de confianza tiene en su capacidad para mantenerse comprometido /a en su curso")	5 ítems (1-5)
Confianza al enfrentar obstáculos	Expectativas de auto-eficacia para hacer frente a problemas académicos y desafíos más específicos (e.g., "Qué grado de confianza tiene en su capacidad para completar el curso, a pesar de las presiones financieras"),	7 ítems (6-12)

Escalas	Definición y ejemplo de ítem	Ítems
Progreso en los objetivos	Alcance y progreso en los objetivos académicos (e.g., “Qué nivel de progreso ha sido capaz de alcanzar hasta ahora con el fin de dar el máximo en el curso”)	8 ítems (13-20)
Recursos y apoyos	Recursos y apoyos percibidos (e.g., “En este momento me siento animado/a por mis amigos para seguir mi curso”)	9 ítems (21-29)
Adaptación académica general	Nivel de satisfacción con diversos aspectos de su experiencia académica (e.g., “Hasta qué punto está de acuerdo con la afirmación: en general, estoy satisfecho/a con mi vida académica”),	12 ítems (30-41)
Afecto situacional	Tendencia a expresar emociones positivas (e.g., “En qué medida se siente interesado/a”)	10 ítems (42-51)
Satisfacción con la vida	Nivel de satisfacción con la vida en general (e.g., “Hasta qué punto está de acuerdo con la frase: en muchos aspectos mi vida está cerca de mi ideal”).	5 ítems (52-56)

Procedimientos y análisis estadísticos

La participación de todos los sujetos en el estudio fue voluntaria. La administración de los instrumentos se llevó a cabo en el contexto de clase, pero la cumplimentación fue individual. Todos los participantes fueron informados de los objetivos, contenidos de los cuestionarios y el tiempo requerido con el fin de asegurar la participación.

Para el tratamiento de los datos de los cuestionarios se usó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versión 17.0 para Windows). En concreto, para identificar los perfiles de vivencia en la Educación Superior, se realizó un análisis de *clusters* obedeciendo al procedimiento jerárquico de ese análisis con el método de la distancia mínima (*Nearest neighbor*), utilizando la distancia euclidiana cuadrada como una medida de disimilitud entre los sujetos.

Como criterio de decisión para definir el número de grupos a retener, se utilizó la R-cuadrada como se describe en Maroco (2007), resultando elegida la solución de tres *clusters* o agrupamientos. Aunque esta solución sólo explica el 7% de la varianza total, el porcentaje explicado por soluciones con más *clusters* no demostró ser mucho más alto (por ejemplo, una solución de nueve *clusters* explicaba una varianza del 15%). Por otra parte, se tuvo en consideración el método y los resultados obtenidos por Soares (1998) en el que llegó a la diferenciación de tres grupos o perfiles. Se mantuvo por lo tanto, la solución de los tres *clusters* o agrupamientos.

La clasificación de cada sujeto en los *clusters* se perfeccionó posteriormente con el procedimiento no jerárquico (*K-means*).

Por último, para identificar qué variables son más importantes en los tres grupos retenidos, se procedió a un *Análisis de la Varianza* (ANOVA) de los *clusters*, como se describe en Maroco (2007).

RESULTADOS

En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis de *clusters*, esto es, el porcentaje de sujetos que se distinguieron entre sí por tener patrones diferenciados de exploración y adaptación académica. La clasificación de cada uno de los 135 sujetos en la solución refinada con el método de K-means, con $K = 3$, reveló las frecuencias de los sujetos por *cluster*.

TABLA 3
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE SUJETOS POR CLUSTER (N=135)

<i>Cluster</i>	N	%
1. Resiliente	55	40,7
2. Constructivo	37	27,4
3. Conformista	43	31,9

La Tabla 3 presenta las medias (centros) de los *clusters* y la estadística F para cada dimensión de la escala CES y del cuestionario QAA.

TABLA 4
CENTROS DE LOS CLUSTERS Y ESTADÍSTICA F POR DIMENSIÓN DE LA EXPLORACIÓN Y LA ADAPTACIÓN

Dimensión	Centro del <i>Cluster</i>			F
	1	2	3	
Escala de Exploración de Carreras				
Expectativas de Exploración				
Situación en el empleo	10,56	11,05	8,79	5,5
Seguridad de los resultados	9,95	12,70	9,02	11,2
Instrumentalidad Externa	41,44	42,78	34,19	19,7
Instrumentalidad Interna	16,84	17,35	14,05	15,9
Importancia del trabajo preferido	11,89	12,16	10,91	2,6
Proceso de Exploración				
Exploración del medio	13,00	12,08	10,35	5,3
Exploración de sí mismo	18,47	17,65	17,05	1,8
Exploración sistemática intencional	5,85	5,57	5,21	1,0
Cantidad de información	10,02	10,11	9,30	1,2

Dimensión	Centro del <i>Cluster</i>			F
	1	2	3	
Reacciones a la Exploración				
Satisfacción con la información	9,62	9,86	9,86	0,1
Estrés en la exploración	19,96	11,19	13,79	59,0
Estrés con la decisión	25,69	12,76	18,30	53,4
Cuestionario de Adaptación Académica				
Confianza en sí mismo	38,82	40,32	33,91	13,0
Confianza al enfrentar obstáculos	50,80	56,89	38,07	100,8
Progreso en los objetivos	33,64	35,11	30,26	18,9
Recursos y apoyos	37,67	39,43	35,53	8,6
Adaptación académica general	46,29	48,19	42,53	17,4
Afecto situacional	39,04	39,51	36,09	6,5
Satisfacción con la vida	22,53	24,57	21,30	3,6

De acuerdo con la lectura de la Tabla 4, las variables que más contribuyeron a diferenciar los tres grupos de estudiantes, es decir, las con el valor más alto de F, fueron: el grado de confianza para afrontar las dificultades y los obstáculos ($F = 100,8$), seguido del estrés en la exploración ($F = 59$), del estrés en la toma de decisiones ($F = 53,4$), del valor instrumental de la exploración del medio ($F = 19,7$), del progreso en los objetivos ($F = 18,9$), y del adaptación académica global ($F = 17,4$). Las variables que menos diferenciaban a los grupos, es decir, aquellos con un valor F menor, fueron: la satisfacción con la información ($F = 0,1$), las escalas del proceso de exploración ($F = 1,8$; $F = 1,0$; $F = 1,2$) y la satisfacción con la vida ($F = 3,6$).

Para caracterizar mejor a cada uno de los *clusters* se analizaron las características demográficas de los individuos que componían cada *cluster*. La Tabla 5 presenta las características de cada uno de los *clusters* por edad, sexo y curso.

TABLA 5
EXPLORACIÓN Y ADAPTACIÓN ACADÉMICA: CARACTERIZACIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS CLUSTERS ($N = 135$)

Cluster	Edad		Sexo (%)		Curso (%)			
	M	DP	Muj	Hom.	1º	2º	3º	4º
1. Resiliente ($N=55$)	32,5	1,27	47,3	52,7	27,3	21,8	27,3	23,6
2. Construtivo ($N=37$)	36,8	1,65	45,9	54,1	18,9	16,2	32,4	32,4
3. Conformista ($N=43$)	33,4	1,39	58,1	41,9	30,2	25,6	26,6	18,6

Basándonos en las características demográficas y psicológicas de cada *cluster*, denominamos a los tres *clusters* con nombres similares a los utilizados por Soares (1998), es decir, “Perfil resiliente”, “Perfil constructivo” y “Perfil conformista”.

Perfil resiliente. El primer grupo caracteriza el proceso de adaptación académica de un grupo de 55 estudiantes (40,7%), de ambos sexos y diferentes edades. Estos estudiantes presentan niveles moderados de expectativas en la exploración y en las dimensiones de adaptación académica. Sin embargo, muestran los valores más altos en las dimensiones del proceso de exploración y parecen estar muy involucrados en la exploración del medio y de sí mismos de forma más sistemática e intencional que los otros grupos, percibiendo que poseen una cantidad moderada de información. Son también los alumnos que experimentan mayores niveles de estrés y de insatisfacción con información de la carrera obtenidos hasta el momento. En otras palabras, a pesar del estrés por la exploración y de la insatisfacción con la información obtenida, continúan participando comprometidamente en el proceso de exploración y están adaptados, confiando en sí mismos y haciendo frente a los obstáculos. Ellos progresan además hacia sus objetivos, tienen sentimientos y emociones positivas y se sienten, en general, bien con la vida, por eso son descritos como resilientes.

Perfil constructivo. El segundo grupo caracteriza el proceso de adaptación de un grupo de 37 estudiantes (27,4%) de ambos sexos, mayores de edad que asisten a los últimos cursos de pregrado. Son los estudiantes con mayores niveles en la adaptación académica y en las expectativas exploratorias, presentando valores moderados en el proceso de exploración y revelando poseer gran cantidad de información sobre el mundo académico y profesional. Este grupo reveló, además, estar satisfecho con su carrera. Son también los alumnos que experimentan niveles más bajos de estrés en la exploración y en la decisión.

Perfil conformista. El tercer *cluster*, a su vez, se compone de un grupo de 43 estudiantes (31,9%), en su mayoría mujeres y más jóvenes, que asisten al primer año de la licenciatura. Son los estudiantes con los valores más bajos de adaptación académica, y los que presentan expectativas, comportamientos y reacciones menos constructivas de exploración vocacional. A pesar de la existencia de expectativas menos positivas respecto a la exploración, de no participar en la exploración y de percibir que tienen poca información de la carrera para tomar decisiones, están bastante satisfechos con la información obtenida y presentan niveles moderados de estrés en comparación con el resto de los grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este estudio fue examinar la relación simultánea entre los procesos de exploración de carreras y los procesos de adaptación académico en los estudiantes de una institución de enseñanza superior de Mozambique, para identificar perfiles de carrera en educación superior.

En la muestra estudiada fue posible identificar tres perfiles diferentes de exploración de carreras y adaptación académica —resiliente, constructivo y conformista—, lo que pone de manifiesto una vez más la importancia de considerar, en la intervención vocacional y educativa en general, las características personales y el desarrollo vocacional

de cada estudiante y de grupos específicos de alumnos cuando queremos colaborar con su bienestar y con su crecimiento personal y social en la universidad. Tal y como se esperaba a nivel teórico, expectativas, comportamientos y opiniones constructivas relacionadas con la exploración de carreras se relacionaron con patrones más positivos de adaptación académica, lo cual apoya la idea de Flum y Kaplan (2006) sugerida para la enseñanza primaria, acerca de la importancia de fomentar de manera sistemática e intencional, en la educación superior, una orientación de la conducta exploratoria de los estudiantes a partir de estrategias. A modo de ejemplo señalamos estrategias como el ingreso de los estudiantes en equipos y proyectos que permitan la experiencia y la reflexión sobre intereses y roles diversificados, programas de gestión personal de la carrera y actividades intencionales de desarrollo profesional distribuidos vía internet. Estas actividades pueden ser guiadas por profesionales de la orientación y puestas en práctica por los directivos de la educación, ya sea por los profesores o por los mismos estudiantes.

Más concretamente, esta identificación de perfiles permite el diseño de intervenciones ajustadas a las principales necesidades de cada grupo. Por ejemplo, los estudiantes con perfil resiliente pueden beneficiarse del desarrollo de actividades de apoyo social dentro o fuera del aula (e.g., tutores, colegas que sirven como mentores, consejos sobre ayuda financiera, apoyo al estudio individual hacia la autorregulación, el apoyo familiar y financiero) y de estrategias para hacer frente al estrés, con objeto de reducir la ansiedad con la exploración académica. Además, puede ser también importante mostrar las ventajas de asistir a un seminario estructurado de gestión personal de carrera, en el que se enseñe a preparar un proyecto profesional (véase Loureiro, 2012), se haga explícita la importancia de la explotación en la resolución de problemas, en el aprendizaje profesional y en la adaptación, y se ofrezca una reflexión sobre sus intereses, valores y habilidades académicas e profesionales.

En el perfil constructivo, típico de los estudiantes mayores con mayor confianza y menos estrés en relación a las experiencias académicas y profesionales, puede ser interesante desarrollar intervenciones que apoyen la planificación de los próximos pasos. Son estudiantes que tienen buenas condiciones para participar y beneficiarse de un seminario de gestión personal de carrera con un componente de emprendimiento científico y tecnológico o social que es fundamental en un país en desarrollo como Mozambique (véase Pinto, Taveira y Sá, 2012).

Por último, en el perfil conformista es necesario tener en cuenta las cuestiones de género en la carrera y el hecho de que los participantes están en el primer año. Es un grupo que debe ser objeto de una intervención integral que los apoye socialmente, instigue la auto-eficacia y los ayude a anticipar y a hacer frente a las barreras académicas y profesionales que puedan existir. En este grupo puede ser importante, por ejemplo, fomentar la autorregulación del aprendizaje y la exploración dual o conjuntamente con otros (véase Ferreira, 2011; Rodríguez-Moreno, 2011).

Así, consideramos que el desarrollo de esta investigación y de otras similares en el contexto de Mozambique puede constituir uno de los retos más importantes en la Psicología de hoy, que es el de ser capaz de satisfacer las necesidades de la población que por motivos sociales/culturales ha sido excluida de la práctica psicosocial y educativa. Es esencial, por lo tanto, ampliar el conocimiento y la práctica de la Psicología

de la Carrera en las diferentes realidades culturales y financieras. Para ello, los técnicos deben estar preparados para ir al encuentro de las necesidades de la población. Creemos que para el enriquecimiento de la psicología en general y la Psicología de la Carrera en particular, es esencial investigar estos fenómenos psicológicos en el continente africano para desarrollar intervenciones refrendadas por la investigación que respondan a las necesidades de los mozambiqueños.

El estudio aquí presentado constituye un paso en esta dirección, contribuyendo con importantes resultados preliminares. Sin embargo, hay que señalar algunas limitaciones, tales como el bajo porcentaje de varianza explicada por los tres *clústers* identificados y la necesidad de mejora de la misma en estudios posteriores. Ampliar la muestra del estudio a otros contextos educacionales y áreas académicas para ser capaz de lograr una mayor generalización de estos resultados es igualmente pertinente.

No obstante, vale la pena señalar que los perfiles de adaptación identificados en este estudio mostraron resultados similares a los perfiles de adaptación a la educación superior identificados en Portugal _ vivencia universitaria resiliente, constructiva y o conformista (Soares, 1998), aunque los individuos que componen cada perfil se hayan diferenciado en ambos países. Así, por ejemplo, mientras que en Mozambique el perfil conformista está constituido principalmente por mujeres, en Portugal está constituido en su mayoría por hombres. En relación al perfil constructivo, éste está constituido por los estudiantes más jóvenes en Portugal, mientras que en Mozambique está constituido por los estudiantes de más edad. Estos aspectos revelan la influencia de factores culturales asociados con la edad y el género que deben ser considerados para el desarrollo profesional de los estudiantes, especialmente cuando trabajamos con estas poblaciones en el contexto de Mozambique, con el fin de seguir las recomendaciones actuales que hacen hincapié en la importancia de salvaguardar la igualdad de oportunidades para ambos sexos en contextos educativos (e.g., López et al, 2007; Silva, 2008), así como el aprendizaje y el desarrollo profesional a lo largo de vida (e.g., Repetto, 1999).

En este sentido, y para terminar, es importante señalar la importancia de estos hallazgos para la planificación y el diseño de intervenciones psicoeducativas y de las políticas educativas en este contexto. La continuación de estudios en esta línea que permitan promover el desarrollo de la carrera de los mozambiqueños/ñas y de Mozambique es fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade do Minho, Braga (Portugal).
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2(3), 131-144.
- Calvo-Bernardino, A., & Mingorance-Arnáiz, A. (2010). Evaluación continúa de conocimientos vs. de competencias: resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 361-383.

- Canales, A., & Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 171-201.
- Cavero, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Direção de Planificação e Estudos [DPE] (2010). *Plano estratégico da Universidade Pedagógica*. Maputo, Mozambique: Educar.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ferreira, S. (2011). *Um olhar crítico sobre a Psicologia Vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17975>
- Figuera, P., Dorio, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427.
- Flum, H., & Blustein, D.L. (2000). Revigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 5(3), 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, Nueva Jersey: Wiley.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: a longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 190-198.
- Loureiro, M. N. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24588>.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Méndez, R. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica "ser estudiantes" y "hacer universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 9-26.

- Miranda, M. C. (2011). *Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19642>
- Mouraz, A., Pereira, A., & Monteiro, R. (2013). The use of metaphors in the processes of teaching and learning in higher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 99-110.
- Paz, E. A., Lozano, A., Cantero, M., & Ziemer, M. F. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319.
- Perry, J. C. (2008). School engagement among urban youth of color: criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity. *Journal of Career Development*, 34(4), 397-422.
- Pinto, J., Taveira, M. C., & Sá, E. (2012). Autogestión de la carrera profesional y el emprendimiento: una experiencia con estudiantes de doctorado. *Electronic Journal of Reserach in Educational Psychology*, 10(3), 985-1010.
- Prior, M., Manzano, E., Villar, E., Caparrós, B., Juan, J., & Luz, E. (2011). Estilos comunicativos, vinculación universitaria y adaptación psicosocial. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 387-405.
- Repetto, E. (1999). Orientación y Sociedad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 581-586.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2011). *Orientación Profesional no sexista: teoría y práctica*. Barcelona: Académica Española.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na Universidade. *Avaliação-Revista da Avaliação Institucional de Educação Superior*, 6(3), 31-44.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling* (pp. 42-70). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Silva, A. D. (2008). *A construção de carreira no Ensino Superior* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8701>
- Silva, A. D., Taveira, M. C., & Naphosse, J. W. (2010). Percepção dos professores, pais e alunos moçambicanos sobre o desenvolvimento vocacional na adolescência. En L. S. Almeida, B. D. Silva & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp.678-692). Braga, Portugal: Escola de Educação, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários* (Tesis de Maestria no publicada). Universidade do Minho, Braga (Portugal).
- Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e indecisão vocacionais no contexto educacional brasileiro* (Tesis de Maestria). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4411>

- Stumpf, S. A., Colarelli, M. S, & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 29, 102-114.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do Ensino Superior: um estudo no âmbito dos cursos de ciências e engenharia da Universidade de Aveiro*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19>
- Taveira, M. C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o Ensino Superior: um modelo integrado de serviços. En A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração Vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 35-49.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Bernardo, E., & Bucuto, M. (2010, Febrero). *Desenvolvimento de carreira no ensino superior em Moçambique: dados de investigação preliminares*. Comunicación presentada en el Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga (Portugal).
- Ussene, C. (2011). *Desenvolvimento vocacional de jovens: estudo com alunos do ensino secundário moçambicano* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19707>
- Ussene, C., & Taveira, M.C. (2009, Agosto). *Career exploration in Mozambique: exploratory study with secondary students*. Postér presentado en el 15th South Africa Psychology Congress, Ciudad del Cabo (Sudáfrica).
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: the role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409.
- Zuzulich, S., Micin, S., Flores, A., & Susperreguy, M. I. (2007). Apoyo académico en la educación superior: descripción de la experiencia y perfil de los alumnos que participan en el CARA UC. *Calidad en la Educación*, 26, 309-333.

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2012.

Fecha de revisión: 24 de octubre de 2012.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2013.

