

13.02.01
52



**INSTITUTO DE INVESTIGACION
PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA EDUCACION COSTARRICENSE**

INFORME FINAL

ESTANDARIZACION DEL INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL DE JOHN O. CRITES
PARA ESTUDIANTES DE IX AÑO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA
Y XI AÑO DE LA EDUCACION DIVERSIFICADA DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS ACADEMICOS DIURNOS
DE COSTA RICA

Marzo, 1985

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION**

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C.)

INFORME FINAL

ESTANDARIZACION DEL INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL DE JOHN O. CRITCHEL
PARA ESTUDIANTES DE IX AÑO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA
Y XI AÑO DE LA EDUCACION DIVERSIFICADA DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS ACADEMICOS DIURNOS
DE COSTA RICA

Angelina Abarca Molina, M.Sc
Juan Manuel Esquivel Alfaro, Ph.D.

San José, Costa Rica
Marzo, 1985

13.02.01
52

07 NOV. 1998



**Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de la
Educación Costarricense (IIMEC)
Facultad de Educación**

000562el

13.02.01
52

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
RECONOCIMIENTO	
INTRODUCCION	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
OBJETIVOS.....	2
LIMITACIONES.....	3
Capítulo	
1. MARCO CONCEPTUAL.....	5
DEFINICION DE CONCEPTOS.....	5
EL PAPEL DEL SEXO EN EL DESARROLLO Y LA MADUREZ VOCA- CIONALES.....	13
EL PAPEL DE LOS ESTEREOTIPOS OCUPACIONALES EN EL DE- SARROLLO Y LA MADUREZ VOCACIONALES.....	17
EL PAPEL DEL NIVEL SOCIOECONOMICO Y EL GRUPO ETNICO EN EL DESARROLLO Y LA MADUREZ VOCACIONALES.....	29
DESARROLLO VOCACIONAL.....	37
PROBLEMAS ESPECIFICOS EN EL DESARROLLO Y ELECCION VO- CACIONALES.....	51
MITOS DEL DESARROLLO VOCACIONAL.....	52
EXPLORACION VOCACIONAL.....	58
PROBLEMAS EN LA EXPLORACION Y LA TOMA DE DECISION VO- CACIONAL.....	76
INDECISION VOCACIONAL.....	76
DISTINCION ENTRE LAS PERSONAS NO DECIDIDAS E INSE- GURAS.....	80
ASPIRACIONES VOCACIONALES NO REALISTAS.....	83
CAUSAS DE LAS ASPIRACIONES VOCACIONALES NO REALISTAS.	84
SUGERENCIAS PARA AYUDAR AL ORIENTADO CON ASPIRACIO- NES VOCACIONALES NO REALISTAS.....	88
INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL DE JOHN O. CRITES (I.M.V.).....	90

CONSTRUCCION DEL I.M.V..... 91

USOS DEL I.M.V..... 97

Capítulo

2. MARCO METODOLOGICO..... 101

 POBLACION Y MUESTRA..... 101

 TIPO DE INVESTIGACION..... 104

 VARIABLES..... 104

 DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACION..... 105

 PROCEDIMIENTO DE ESTANDARIZACION..... 111

 ANALISIS ESTADISTICO DE LOS DATOS..... 114

Capítulo

3. RESULTADOS..... 115

Capítulo

4. *Discusión* DES ^{DE} Y CONCLUSIONES..... 137

 BIBLIOGRAFIA..... 143

 ANEXOS.....

 No. 1. AUTORIZACION PARA ADMINISTRAR EL INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL..... 146

 No. 2. TOTAL DE CENTROS EDUCATIVOS ACADEMICOS DIURNOS CON III Y IV CICLOS EXISTENTES EN COSTA RICA EN 1984 SEGUN REGION EDUCATIVA Y MATRICULA FINAL EN IX Y XI AÑOS..... 148

 No. 3. HOJA DE RESPUESTAS..... 152

 No. 4. CLAVE DE CORRECCION..... 153

 No. 5. NORMAS NACIONALES PARA LA ESCALA DE AC- TITUD Y LA PRUEBA DE CAPACIDAD..... 154

 No. 6. ESCALA DE AC TITUD Y PRUEBA DE CAPACIDAD.. 158

 No. 7. CRITERIOS PARA LA CODIFICACION..... 206

LISTA DE CUADROS

	Página
Cuadro 1.	102
MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS SEGUN ZONA GEOGRAFICA DE UBICACION Y No. DE SECCIONES DE IX Y XI AÑO.	
Cuadro 2.	116
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS B-1 Y A-2 Y DE SUS CINCO SUBESCALAS PARA LA MUESTRA DE JOVENES DE IX Y XI AÑOS.	
Cuadro 3.	117
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LA PRUEBA DE CAPACIDAD Y DE SUS CINCO SUBPRUEBAS.	
Cuadro 4.	118
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA HOM- BRES Y MUJERES DE IX Y XI AÑOS EN LAS SUBESCALAS DE LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS B-1 Y A-2	
Cuadro 5.	119
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA HOM- BRES Y MUJERES DE IX Y XI AÑOS EN LA PRUEBA DE CAPACI- DAD Y SUS CINCO SUBPRUEBAS.	
Cuadro 6.	120
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA LAS MUESTRAS RURAL Y URBANA DE LOS JOVENES DE IX Y XI AÑOS EN LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS B-1, A-2 Y SUS SUB- ESCALAS.	
Cuadro 7.	121
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR PARA LAS MUESTRAS RURAL Y URBANA DE LOS JOVENES DE IX Y XI AÑOS EN LA PRUEBA DE CAPACIDAD Y SUS SUBPRUEBAS.	
Cuadro 8.	122
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN REGION PARA LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE IX AÑO EN LA ESCALA DE ACTITUD, FORMAS A-2 Y B-1 Y SUS SUBESCALAS.	

Cuadro 9.	123
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN REGION PARA LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE XI AÑO EN LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS A-2 Y B-1 Y SUS SUBESCALAS.	
Cuadro 10.	124
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN REGION PARA LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE IX AÑO EN LA PRUEBA DE CAPACIDAD.	
Cuadro 11.	125
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN REGION PARA LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE XI AÑO EN LA PRUEBA DE CAPACIDAD.	
Cuadro 12.	126
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN LA EDAD PARA LA MUESTRA TOTAL DE JOVENES DE IX Y XI AÑOS EN LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS A-2 Y B-1 Y SUS SUBESCALAS. ...	
Cuadro 13.	127
MEDIAS ARITMETICAS Y DESVIACIONES ESTANDAR SEGUN LA EDAD PARA LA MUESTRA TOTAL DE JOVENES DE IX Y XI AÑOS EN LA PRUEBA DE CAPACIDAD.	
Cuadro 14.	128
ALFAS DE CROMBACH PARA LA ESCALA DE ACTITUD FORMAS A-2 Y B-1, SUS SUBESCALAS Y LA PRUEBA DE CAPACIDAD Y SUS SUB- PRUEBAS EN LAS MUESTRAS DE IX Y XI AÑOS.	
Cuadro 15.	130
ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE ACTITUD (A-2) POR SEXO, PARA LA MUESTRA DE IX AÑO.	
Cuadro 16.	132
ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE CAPACIDAD DE SELEC- CION VOCACIONAL POR ZONA: RURAL Y URBANA PARA LA MUESTRA DE IX AÑO.	

Cuadro 17.....

ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE CAPACIDAD DE SELECCION
VOCACIONAL POR REGION DE RESIDENCIA PARA LA MUESTRA DE XI
AÑO.....

Cuadro 18.....

CONTRASTES DE MEDIAS A POSTERIORI, SEGUN EL PROCEDIMIENTO
DE TUKEY-H.S.D. PARA LA PRUEBA DE CAPACIDAD POR REGIONES.
MUESTRA DE IX AÑO.....

Cuadro 19.....

ANALISIS DE VARIANZA PARA LA VARIABLE ACTITUD POR GRUPOS
DE EDAD, PARA LA MUESTRA TOTAL.....

Cuadro 20.....

CONTRASTES DE MEDIAS A POSTERIORI, SEGUN EL PROCEDIMIENTO
DE TUKEY-H.S.D. PARA LA ESCALA DE ACTITUD POR GRUPOS DE
EJADES PARA LA MUESTRA TOTAL.....

134

135

136

RECONOCIMIENTO

Los investigadores desean dejar constancia de su reconocimiento a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica, por su apoyo que fue factor fundamental en el éxito de esta investigación.

Al Lic. Félix Barrantés, Director de la División de Operaciones del Ministerio de Educación Pública, quien logró la autorización del Señor Viceministro del ramo para que los Directores de los Centros Educativos de III ciclo de la Educación General Básica y IV ciclo de la Educación Diversificada, seleccionados en la muestra, facilitaran la administración del Inventario de Madurez Vocacional, a una sección de IX y otra de XI años, de los Centros Educativos que ellos dirigen.

A los directores, orientadores y otros funcionarios de los Centros Educativos de la muestra, que colaboraron para que el Inventario pudiera administrarse, nuestro profundo agradecimiento, lo mismo que a todos los alumnos, sujetos de la investigación, sin cuya participación ésta no habría podido realizarse.

Nuestro especial agradecimiento también para los jueces expertos que nos dieron su valioso aporte en la estandarización del Inventario:

Lic. Thelma Baldares Carazo
Dra. Margarita Dobles Rodríguez
Dr. Gastón de Mezerville Zeller
Lic. Víctor Murillo Chacón y
Máster María Teresa Pereira García

Expresamos nuestro reconocimiento a las Licenciadas Ana Lorena Castro Petronieri, Ofelia Durán Cubillo y Flor de María Pérez Zamora, por su gran ayuda en la adecuación del vocabulario del Inventario a la edad y experiencia de los jóvenes costarricenses.

A la profesora Virginia Cordero Fonseca por su excelente trabajo de traducción del inglés al español, del Inventario y los Manuales; y a la Licenciada Mayra Segura Loaiza por la revisión de estilo de éstos.

A las asistentes de la investigación, Sandra Mora Díaz e Irina Flores Ceciliano; al personal administrativo del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) y a las señoras Zayda Gamboa y Nydia de Soto, por su excelente colaboración en las diversas etapas de la investigación.

INTRODUCCION

Planteamiento del Problema

En Costa Rica existen pocas pruebas estandarizadas en el ámbito nacional y que sean útiles para los propósitos de la orientación que se ofrece a los estudiantes de III ciclo y Educación Diversificada.

En 1972 se inició la estandarización de una batería de pruebas de André Rey, bajo la dirección del Dr. Pierre Thomas, y en la que colaboraron orientadores de distintas regiones del país pero no se continuó el esfuerzo y hoy día esas pruebas son parte de la historia de la orientación costarricense. (Fonseca, 1976, p. 90).

El Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública ha hecho esfuerzos en este campo, lo mismo que el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, que actualmente estandariza una prueba de intereses vocacionales. (Fournier, 1985).

Si bien es cierto que la exploración psicométrica con fines de orientación es sólo una herramienta más en el proceso orientador de niños, jóvenes y adultos, también es cierto que nuestro país carece casi totalmente de pruebas estandarizadas que puedan aplicarse con confianza a esa población, y sirvan de base para programar las actividades de orientación que verdaderamente se necesitan.

Esta carencia de pruebas estandarizadas para la orientación de niños, jóvenes y adultos en Costa Rica, es casi total en el aspecto vocacional.

Al ser las decisiones de elegir una ocupación, en la cual prepararse para posteriormente desempeñarse en ella, tan trascendentales como la elección de compañero (a) con el o la cual se compartirá la vida, se aprecia la necesidad de que las personas estén bien preparadas para tomarlas acertadamente.

Estas consideraciones llevaron a plantear la presente investigación que consiste en la estandarización del Inventario de Madurez Vocacional de John O. Crites, en adelante denominado I M V, con estudiantes de IX año de la Educación General Básica y de XI año de la Educación Diversificada de los Centros Educativos académicos diurnos del país.

El problema se plantea en los niveles de IX y XI años, porque son los momentos en que el Sistema Educativo Costarricense obliga a los estudiantes a tomar decisiones vocacionales, que tendrán repercusiones en su futuro ya que escoger una ocupación implica escoger un estilo de vida, y aunque estas decisiones son reversibles, lo son a expensas del tiempo, el dinero y el esfuerzo invertidos por la persona y el Estado.

En consecuencia, antes de que los jóvenes se enfrenten a esas decisiones, es imperativo que los orientadores conozcan si sus orientados tienen la madurez necesaria para tomar dichas decisiones. En caso contrario, deben programar y ejecutar las actividades que les ayuden a adquirirla.

Objetivos

Esta investigación tiene los siguientes objetivos:

1. Estandarizar el I M V de John O. Crites con estudiantes de IX año de la Educación General Básica y XI año de la Educación Diversificada de los Centros Educativos académicos diurnos del país.

2. Comparar el grado de madurez vocacional de los estudiantes del mismo nivel educativo, por sexo y región geográfica de residencia.

3. Sugerir estrategias a los orientadores del país para que propicien el desarrollo y exploración vocacionales de los estudiantes a su cargo y, en consecuencia, los ayuden a alcanzar el grado de madurez vocacional necesario para que realicen una acertada decisión vocacional cuando tengan que hacerla.

4. Ofrecer al país un instrumento científico para evaluar la madurez vocacional de los estudiantes de IX y XI años.

Limitaciones

La principal limitación que se encontró para realizar esta investigación, fue el tiempo de los dos investigadores, ya que aunque ambos tenían asignado oficialmente $1/4$ y $1/16$ de tiempo completo para esta tarea, por sus cargos de directores de Unidades Académicas, no siempre podían dedicar ese tiempo.

La huelga del magisterio nacional ocurrida en el segundo semestre de 1984 impidió la administración del I.M.V., ya que los estudiantes no asistían a lecciones, atrasándose por consiguiente la conclusión de la investigación.

El análisis de los datos de esta investigación sufrió una demora ya que el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), que la avala, tenía urgencia de informar sobre otros proyectos.

Debe señalarse como limitación propia de la investigación el hecho de que como fue realizada sólo con estudiantes de IX y XI años de los Centros Educativos académicos diurnos del país, las normas obtenidas no pueden utilizarse con estudiantes de otras modalidades educativas a saber: educación de adultos, educación téc-

nica, educación artística, ni con estudiantes de otros niveles que no sean de IX y XI años.

A pesar de estas limitaciones, hoy el país dispone de un instrumento estandarizado para medir la madurez vocacional de los estudiantes de IX año de la Educación General Básica y de XI año de la Educación Diversificada, que será de gran ayuda para que los orientadores les faciliten a estos jóvenes su proceso de desarrollo y elección vocacionales.

El esfuerzo ha sido arduo, pero se verá recompensado en la medida en que preste esa ayuda.

MARCO CONCEPTUAL

Como esta investigación consiste en la estandarización del I.M.V., su marco conceptual lo constituirán tres conceptos centrales en la teoría de la orientación vocacional, a saber :

1. madurez vocacional.
2. desarrollo vocacional.
3. exploración vocacional.

Primero se definirán los conceptos y luego se desarrollará cada uno de ellos al máximo posible, utilizando la bibliografía más actualizada disponible, aparecida en los últimos siete años en dos revistas profesionales : "The Personnel and Guidance Journal", llamada a partir de setiembre de 1984 "Journal of Counseling and Development" y "The Vocational Guidance Quarterly", así como en libros de orientación y de otras profesiones. Concluirá este capítulo con un análisis del I.M.V.

Definición de Conceptos

1. Madurez Vocacional.

En esta investigación se utiliza la definición de Donald Super acerca de madurez vocacional, que indica que es

"...la congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta vocacional que se espera de él a su edad. Mientras más cerca estén entre sí estos aspectos, mayor será la madurez vocacional".
(Osipow, 1973, p. 147).

Por lo tanto, la madurez vocacional es un concepto relativo a la edad del sujeto. El objetivo de la orientación, en este aspecto específico, es ayudar al individuo a que se comporte vocacionalmente de acuerdo a lo que se espera a su edad. ¿Cómo se logra esto? Aunque el proceso es complejo, las personas van alcanzando su madurez vocacional, conforme realizan lo que Super llamó "tareas evolutivas". (Para conocer cuáles tareas corresponden a

cada etapa de la vida, véase Osipow, 1973, p. 148-149).

2. Desarrollo Vocacional.

A medida que la persona realiza las "tareas evolutivas" correspondientes a su edad, va desarrollándose vocacionalmente y en consecuencia, alcanzando un mayor grado de madurez vocacional.

¿Qué se entiende por desarrollo vocacional? Veamos algunas definiciones. Splete y Miller (1981, p. 526) lo definen, de acuerdo a Pietrofesa y Splete (1975) como

"un proceso en marcha que ocurre a lo largo del ciclo vital y que incluye las experiencias del hogar, la escuela y la comunidad, relacionadas con el autoconcepto de un individuo y su ejecución en el estilo de vida, mientras se vive y se forja este estilo".

Gysbers y Moore (1975, citados por Splete y Miller (1981, p. 526) lo definen como el

"autodesarrollo a lo largo del ciclo vital por medio de la integración de los papeles, del ambiente y de las experiencias en la vida de una persona".

El mismo Gysbers (1974, p. 14) da su propia definición cuando dice que

"El desarrollo vocacional se ve hoy día por muchas personas como parte del desarrollo humano. Describe la interacción de factores psicológicos, económicos, físicos y de suerte, que moldean la carrera o secuencia de ocupaciones, trabajos y posiciones que un individuo tiene durante el curso de su vida".

Obsérvese que en las tres definiciones, el elemento común es que "desarrollo vocacional" es un concepto evolutivo y que es parte del desarrollo humano. Por considerar que la definición de Crites, es la más completa, se utilizará en esta investigación

"...es un proceso dinámico que parangona, influye y es modificado por el desarrollo emocional, el intelectual y el social. Como consecuencia, existe la probabilidad de que siga los mismos principios y pautas que otros procesos evolutivos". (p. 128-129).

3. Exploración Vocacional.

En el proceso de desarrollo vocacional, el ser humano necesita la ayuda de otras personas e instituciones que le ofrezcan la oportunidad de vivir ciertas experiencias que propicien dicho desarrollo y, en consecuencia, aumenten su grado de madurez vocacional.

Una de esas experiencias que deben tener las personas es el acceso a información, en primer lugar acerca de sí mismas, sus potencialidades y limitaciones; y luego acerca de las oportunidades de estudio y trabajo que el medio circundante les ofrece. ¿Cómo se tiene acceso a esta información que ayudará a la persona a desarrollarse vocacionalmente? La respuesta inmediata es explorándose a sí misma: sus aptitudes, intereses, habilidades, destrezas, ideales, aspiraciones, valores y otros. De esta exploración saldrá con un mayor conocimiento de sus potencialidades y limitaciones que deberá tomar muy en cuenta al hacer sus decisiones vocacionales. Paralelamente, la persona debe buscar información de las oportunidades de estudio y trabajo, explorando estas áreas que por su complejidad, son verdaderos mundos y requerirá como ya se dijo, la ayuda de otras personas: sus iguales, sus padres, sus educadores y de instituciones: la familia, la escuela, la iglesia y otras.

Así ambos tipos de exploración, acerca de sí mismo y acerca del mundo del estudio y del trabajo, facilitarán el desarrollo vocacional del ser humano y, en consecuencia, el grado de madurez vocacional que se puede esperar de él.

Ahora bien, ¿cómo se define el concepto "Exploración Vocacional"? Salomone y McKenna (1982, p. 285) lo definen como

"un proceso que examina la naturaleza del trabajo, los requisitos de empleo, salario, posibilidades de promoción y condiciones laborales".

Supuestamente, después del proceso de exploración vocacional, la persona debe tomar, ya sea una decisión vocacional definitiva o decisiones que la conduzcan a continuar la exploración porque aún no se encuentra preparada para la definitiva. Conviene entonces, diferenciar claramente los conceptos "exploración vocacional" y "toma de decisiones", tal como lo hacen Jepsen, Dustin y Miars (1982, p. 149).

Según estos autores, Jordan (1963) establece la siguiente diferenciación entre ambos conceptos :

"Las conductas de exploración vocacional y de toma de decisiones vocacionales, son dimensiones distintas del desarrollo vocacional del adolescente tanto empírica como conceptualmente. La conducta de exploración vocacional es la actividad de generar y probar la información sobre uno mismo y el mundo del trabajo".

Jepsen y Dilley (1974, citados por Jepsen, Dustin y Miars (1982, p. 149) definen la conducta de toma de decisión como

"el pensamiento al procesar la información acerca de uno mismo y las opciones vocacionales particulares en relación con las metas personales".

En esta investigación se aceptan las tres definiciones anotadas, así como la relación que Jepsen, Dustin y Miars, establecen entre los conceptos "exploración vocacional" y "toma de decisiones", cuando expresan

"En la secuencia conductual llamada desarrollo vocacional, la toma de decisión involucra la organización y deliberación sobre la infor-

mación reunida mediante la exploración".
(p. 149)

Como se indicó al principio, una vez definidos los términos anteriores, se desarrollará ampliamente cada uno de ellos.

Madurez Vocacional

Su medición.

Para poder evaluar la madurez vocacional de las personas, paso previo al establecimiento de un programa de desarrollo vocacional que facilite el logro de esa madurez, la literatura profesional informa de diferentes instrumentos estandarizados para otros contextos culturales, en particular el norteamericano. (Savickas, 1984).

Aquí se hará referencia a los dos instrumentos más ampliamente usados con ese objetivo : el de Donald Super y el de John O. Crites. Este será analizado al finalizar el presente capítulo y se describirá en el II.

Inventario de desarrollo vocacional de Super. El formulario III del Inventario de Desarrollo Vocacional de Super, en adelante denominado I.D.V., consta de seis partes que pueden usarse separadas o combinadas, según el objetivo que se persiga. Mide planeamiento, uso de recursos para exploración, toma de decisión vocacional, comprensión del desarrollo vocacional, conocimiento del mundo del trabajo y conocimiento del campo ocupacional preferido.

El I.D.V. es el resultado de diez años de trabajo en el desarrollo de medidas prácticas para uso en evaluación y orientación.

Las investigaciones de Super y otros han establecido que la madurez es un concepto multidimensional complejo. El formulario I del I.D.V. intentó medir cuatro de los componentes hipotéticos de la madurez vocacional : planeamiento, exploración, información y toma de decisión. Cuando los dos últimos componentes fueron combi-

nados por razones prácticas y con base en la consistencia interna de la prueba de 91 ítemes, resultaron finalmente tres escalas :

- Escala A: Orientación del planeamiento (33 ítemes)
- Escala B: Recursos para la exploración (28 ítemes)
- Escala C: Información y toma de decisiones (30 ítemes)

Las escalas A y B evaluaban actitudes : requerían autocalificaciones en planeamiento y disposición al uso de recursos para la orientación. La escala C era cognoscitiva : conocimiento y aplicación de los principios de la toma de decisiones y conocimiento de los mundos del estudio y el trabajo. La investigación con el formulario I condujo a la elaboración del formulario II y finalmente al III.

Este último como ya se indicó, consta de seis partes con un total de 191 ítemes distribuidos así:

- Escala I: Grado de planeamiento (30 ítemes)
- Escala II: Uso y evaluación de los recursos para exploración (30 ítemes)
- Escala III: Toma de decisión vocacional (30 ítemes)
- Escala IV: Información del desarrollo vocacional (30 ítemes)
- Escala V: Información del mundo del trabajo (30 ítemes)
- Escala VI: Información acerca de la ocupación preferida (41 ítemes)

La escala I evalúa el planeamiento, la primera dimensión de la madurez vocacional. El sujeto debe informar la cantidad de tiempo que, en comparación con sus compañeros, dedica a pensar y planear actividades relacionadas con su vocación. Esta escala también explora cuánto ha progresado el planeamiento del sujeto y cuánto cree que sabe sobre ocupaciones y empleos.

La escala II evalúa el uso de los recursos para la exploración, la segunda dimensión de la madurez vocacional.

Como el planeamiento, ésta es en su mayor parte una variable actitudinal. Se pregunta al sujeto cuáles recursos usaría para buscar información y comprender sus oportunidades; cuáles de éstos recursos considera útiles y qué sabe de fuentes de información educativa y ocupacional.

La escala III mide el conocimiento y la aplicación de los principios de toma de decisión vocacional, por medio de dos clases de contenido : declaraciones de principios y casos en los cuales se aplica un principio a la toma de una decisión.

A diferencia de las dos primeras que son escalas actitudinales, ésta es una escala cognoscitiva.

La escala IV Información del Desarrollo Vocacional consiste en preguntas acerca de la necesidad de exploración y de establecimiento en la adolescencia y en la adultez joven. Las preguntas se obtuvieron de la literatura sobre las etapas vocacionales y las tareas evolutivas.

Esta, y las escalas 5 y 6 son cognoscitivas.

La escala V está diseñada para evaluar el conocimiento del mundo del trabajo, el alcance de la información ocupacional general o lo que se conoce como "conciencia vocacional". Se pregunta sobre información respecto a la clasificación de ocupaciones, tipos y cantidades de entrenamiento requerido en una amplia gama de ocupaciones, instrumentos y equipo usados por distintos trabajadores y en diferentes niveles ocupacionales.

Esta escala correlaciona sustancialmente con la 4 y la 6 y claramente evalúa al aspecto cognoscitivo de la madurez vocacional.

La escala VI mide el conocimiento del conglomerado de ocupaciones seleccionadas como de mayor interés para el estudiante. Las preguntas se relacionan con aspectos de las ocupaciones

tales como educación y requisitos de entrenamiento, naturaleza del trabajo, sus demandas físicas, características personales relacionadas con el éxito y satisfacción, sus características económicas y el estado de vida. Los ítemes están escritos de tal forma que cada pregunta es pertinente para cualquier ocupación.

Como ya se señaló, esta escala es cognoscitiva.

Según indican Super y Thompson (1979, p. 12), hasta esa fecha, la investigación con el I.D.V. se ha hecho principalmente con el propósito de refinar el instrumento más que para probar hipótesis o establecer normas. De los datos disponibles, los autores mencionados obtienen varias observaciones bastante concluyentes con relación a la naturaleza de la madurez vocacional en secundaria.

1.- Como se esperaba, la madurez vocacional evaluada por el Formulario III del I.D.V. es de naturaleza evolutiva. Los resultados muestran consistentemente puntajes más altos en las escalas del I.D.V. para los estudiantes de undécimo año que para los de noveno.

2.- Es difícil hacer una declaración definitiva en este momento con respecto a las diferencias en las escalas del I.D.V. según el sexo. Hay una tendencia en los varones a puntuar levemente más alto en las escalas actitudinales (en particular planeamiento) y en las mujeres a puntuar más alto en las escalas cognoscitivas (particularmente en la IV Información del Desarrollo Vocacional). Las diferencias obtenidas, sin embargo, son inconsistentes de escuela a escuela y de grado a grado y están claramente influenciadas por el tipo de programa escolar.

3.- Las diferencias en las escalas del I.D.V. están relacionadas con las expectativas educativas a largo plazo, de los estudiantes de secundaria. Cuando se clasifican los datos de a-

cuerto a si el estudiante está preparándose para ingresar a la universidad o en un programa orientado menos académicamente, las diferencias son bastante consistentes. Los estudiantes de este último grupo obtienen promedios más bajos en las seis escalas. Las diferencias son relativamente más grandes en las escalas cognitivas que en las actitudinales.

Según Super y Thompson (1979, p. 13) las medidas del I.D.V. tienen la siguiente utilidad :

1.- Como medidas criterio en investigación y en la evaluación del programa de orientación y de educación hacia el mundo del trabajo;

2.- Como datos de estudio que suministran información sobre grupos de estudiantes; estos datos son útiles en curriculum y planeamiento de cursos;

3.- En orientación, como datos diagnóstico y como predictores del éxito y satisfacción en la ocupación y la carrera.

El Papel del Sexo en el Desarrollo y la Madurez Vocacionales.

Es fundamental que los orientadores conozcan los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo y madurez vocacionales de hombres y mujeres para atender las necesidades que al respecto tienen ambos grupos.

Neely (1980, p. 118 y 119) como parte de un estudio más grande, administró el I.M.V. a 72 varones y 55 mujeres de IX año. Se observaron diferencias por sexo significativas al nivel .05 en la Escala de Actitud ($t=-2.84$) y en las siguientes subpruebas : autoevaluación ($t=-2.72$); selección de meta ($t=-2.54$) y solución de problemas ($t=-2.48$).

Las sumas de medias y medianas de varones y mujeres en este estudio, son altas en comparación con las medianas nacionales. A causa de que las mujeres en esta muestra produjeron media

nas (y casi todas las medias) dos puntos más altas que las medias de las normas nacionales, el grupo de mujeres sería considerado maduro, prescindiendo de la evidencia del "cierre prematuro", en la literatura. De este hallazgo se deduce que si los orientadores usaran normas locales en vez de nacionales, basadas en el sexo muchas mujeres recibirían atención individual.

Es importante aclarar qué se entiende por "cierre prematuro" en el desarrollo vocacional de las mujeres. Como todos sabemos, las responsabilidades de hombres y mujeres en la edad adulta, son diferentes. Por influencia de los padres y de los mismos educadores, las mujeres deben agregar el cuidado de la familia a sus elecciones vocacionales. Esta puede ser la razón de que ellas establezcan sus metas tentativas más temprano que los hombres, en un amplio rango y nivel de carreras potenciales pero al asumir la responsabilidad de sus elecciones reales como adultos, reducen el rango a ocupaciones tradicionalmente consideradas femeninas como la enseñanza y la enfermería, "cerrando prematuramente" sus posibilidades vocacionales. Como señala Pedro (1982, p. 243) hay "evidencia de que las mujeres seleccionan ocupaciones que subutilizan sus aptitudes o intereses" a pesar de que "ellas obtienen puntajes mayores que los hombres, en instrumentos de madurez ampliamente usados".

La misma autora (Pedro, 1982, p. 244) indica que existe evidencia de un planeamiento vocacional menor o diferente en las mujeres de secundaria que entre sus iguales del sexo masculino. Esta situación fue comprobada por Rapoza y Blocher (1976, citados por Pedro, p. 244) quienes estudiaron un grupo grande de muchachas de doce años de zona urbana del medio oeste de los Estados Unidos de Norteamérica. Ellos encontraron que aproximadamente una de cada cuatro fue incapaz de informar de un plan educativo o vocacional. Esta cifra fue tres veces mayor que la encontrada en el gru-

po de varones. Esta falta de planeamiento fue llamada por Rapoza y Blocher el "Efecto de Cenicienta", queriendo indicar con ese término que a las mujeres se les enseña a esperar pacientemente por la zapatilla de cristal que transformará sus vidas, aliviándolas de la responsabilidad de planear por sí mismas.

Aunque esta investigación fue realizada hace nueve años, lo que puede haber modificado esa situación, sería interesante explorar cuál es la realidad de las estudiantes costarricenses de secundaria, a este respecto.

La investigación de Morris, Katz y Chapman, (1973, citados por Pedro, p. 245) arroja más luz acerca de la conducta de planeamiento en hombres y mujeres. Se estudió la búsqueda de información ocupacional por computadora, de 176 hombres y 257 mujeres, todos estudiantes universitarios. Cuando ambos grupos estaban envueltos en tomar decisiones vocacionales usando una computadora, se encontró que los hombres eran más activos y positivos que las mujeres; tendían a buscar más información ocupacional, a solicitar más predicciones y a sopesar las características de más ocupaciones que las mujeres.

En su propio estudio, Pedro (p. 255) examina el "involucramiento" en el planeamiento vocacional de las mujeres. La muestra consistió de 82 mujeres estudiantes de una escuela secundaria de una comunidad de medio oeste norteamericano.

Utilizó cinco instrumentos :

-Escala de autocalificación de "involucramiento" en el planeamiento, usada para medir la variable criterio "involucramiento" en el planeamiento vocacional.

-La información ocupacional fue medida por la Escala de conocimiento de empleos (72 preguntas de selección múltiple). Esta escala examina el conocimiento de las características ocupa-

cionales y el conocimiento de los requisitos de preparación ocupacional.

-La actitud de madurez vocacional, se obtuvo con la Escala de Actitud del I.M.V. de Crites. Según la autora, la selección porque continúa siendo una de las más usadas, tanto en programas de investigación como de educación hacia el mundo del trabajo.

-El conocimiento de la experiencia ocupacional de las mujeres, se obtuvo con la Escala de conciencia de la experiencia ocupacional, elaborada por la misma autora. Consta de 25 ítemes de falso-verdadero, que miden el conocimiento de hechos sobre la experiencia ocupacional femenina. A mayor puntaje, mayor conciencia de la experiencia ocupacional de las mujeres.

-La orientación hacia el logro, una medida de actitud hacia el papel del sexo, se obtuvo de la Escala II de orientación hacia el logro, un instrumento de tipo Likert, diseñado para medir una actitud auto referida de logro directo o vicario y que consta de 25 ítemes relacionados con la vocación, también elaborada por la autora.

La base de esta escala es la teoría de Lipman-Blumen y Leavitt (1977, citados por Pedro, p. 246). Según esta teoría, las mujeres adultas han sido socializadas para el logro "vicario", por medio de sus hijos y esposos, en tanto que los hombres adultos han sido socializados para el logro directo por medio de la confrontación con su ambiente. El bajo puntaje en esta escala indica la orientación al logro "vicario" y el alto, al logro directo.

En este estudio, la información ocupacional y las actitudes de madurez vocacional son consideradas variables generales de madurez vocacional. El conocimiento de la experiencia ocupacional de las mujeres y la orientación hacia el logro, son consideradas variables de género específico. Todas son usadas como variables

independientes en este estudio, en combinación con la variable dependiente : "involucramiento en el planeamiento vocacional".

Después de los análisis estadísticos requeridos, la autora llega a las siguientes conclusiones :

-Una variable de género específico relacionada con la carrera; fue un predictor más significativo de "involucramiento", en el planeamiento vocacional que las variables generales de madurez vocacional en esta muestra de mujeres de secundaria.

-Los patrones de relaciones registrados entre los pares de variables indican que las estudiantes que tienen altos niveles de información ocupacional, ya sea de género específico o general, son aquéllas que tienen una orientación hacia el logro más directo. La actitud de orientación al logro puede disponer a las estudiantes a la adquisición de información o ésta, puede modificar dicha actitud.

-Los resultados de este estudio no pueden generalizarse a otros contextos culturales, geográficos y socioeconómicos. Se hace referencia a él en este informe, únicamente como ilustración de las formas en que puede abordarse el papel que desempeña el sexo en el desarrollo y madurez vocacionales.

El Papel de los Estereotipos Ocupacionales en el Desarrollo y la Madurez Vocacionales.

Un estereotipo es una "Imagen o idea aceptada por un grupo; opinión o concepción muy simplificada de algo o de alguien" (Pequeño Larousse, 1975, p. 439).

Los estereotipos son poderosos; dirigen, moldean y a menudo encauzan a la gente en una forma muy sutil pues actúan fuera de nuestra conciencia.

Encontramos los estereotipos funcionando en diversas actividades que realiza el hombre. Aquí se hace referencia especí-

ficamente al estereotipo del papel sexual en el desarrollo vocacional.

Tradicionalmente se ha esperado que los varones asuman roles de liderazgo, desarrollen habilidades analíticas, matemáticas y mecánicas, y se destaquen en los deportes. Consecuentemente, los varones se sienten presionados a llevar, a las actividades que emprenden, entre ellas la elección ocupacional, este estereotipo del papel sexual. Y quienes no lo consiguen, deben enfrentar las consecuencias.

A pesar de que los estereotipos del papel sexual en las ocupaciones tienden a favorecer a los varones, la literatura profesional se ha dirigido más al estudio de los estereotipos ocupacionales en relación con la mujer que en relación con el hombre, como lo señalan Skovholt y Morgan (1981, p. 232).

Podría argumentarse que la presencia de los estereotipos del papel sexual en las ocupaciones, ha ido disminuyendo cada vez más. Sin embargo, cuando se informa que en el Instituto Nacional de Seguros, en Costa Rica, el gerente descendió a una abogada del puesto que ocupaba como Jefe del Departamento Legal con el razonamiento de que él prefería a un hombre pues le era más fácil relacionarse y comunicar los problemas de la institución a un hombre que a una mujer (Serrano, "La Nación", 10/9/85, p. 15 A) y cuando se conoce que en muchas empresas se prefiere a las mujeres para secretarias, quizás por considerar que además de eficientes deben ser decorativas, no se puede negar que los estereotipos ocupacionales continúan influyendo poderosamente en el desarrollo vocacional de ambos sexos, y consecuentemente, discriminándolos en el mercado ocupacional.

Aunque es difícil separar la influencia de los estereotipos ocupacionales en ambos sexos, debido a que esta influencia

en el hombre se ha destacado menos que en la mujer en la literatura profesional, se analizará primero el grupo masculino.

Los estereotipos del papel masculino en las ocupaciones.

Tradicionalmente se acepta que el hombre es el que gana el pan para la familia aunque esto va siendo cada vez menos radical con la presencia de la mujer en diferentes escenarios de trabajo. Sin embargo, continúa siendo una realidad que, en ciertos campos laborales "Los hombres ganan un dólar por cada 59 centavos ganados por las mujeres" (Skovholt y Morgan, 1981, p. 232).

Para cumplir cabalmente con su papel de proveedor de la familia y mantener su autoestima, el hombre busca el éxito ocupacional aunque en esta búsqueda se exponga a resultados negativos como el deterioro de la salud, la violencia interpersonal y el trauma familiar.

El deterioro de la salud puede ocurrir cuando el hombre experimenta bajo éxito ocupacional.

La simple observación permite apreciar que la mujer sobrevive al hombre. Esta observación es corroborada por Harrison (1978, citado por Skovholt y Morgan, 1981, p. 232) cuando señala que "los hombres exceden muchísimo a las mujeres en muertes relacionadas con el "stress", enfisema, suicidio, cirrosis hepática y enfermedad coronaria".

El desempleo tiene consecuencias devastadoras en la autoestima masculina y en el ambiente familiar. Un padre desempleado puede expresar su cólera, su impotencia y su desesperanza por medio de la violencia inter e intrapersonal. La frustración que el desempleo genera en los hombres, parece estar correlacionada con niveles elevados de asesinato y maltrato a la esposa y a los hijos (Skovholt y Morgan, 1981, p. 232).

Es fundamental que los orientadores no olviden las impli-

caciones que tiene para los hombres la ecuación éxito ocupacional=autoestima.

Muchos autores estiman que el mantenimiento de una adecuada salud mental resulta de saber equilibrar el trabajo, las relaciones afectivas y la recreación.

En las sociedades altamente tecnológicas, los papeles tradicionales del hombre y la mujer : ganar el sustento y cuidar de la familia respectivamente, van siendo asumidos por ambos sexos sin distinción. Parece lógico que una madre que trabaja fuera del hogar pueda proporcionar a sus hijos no sólo una mejor situación económica sino un ambiente hogareño más cálido si, aunque pase menos horas con ellos, las pocas que disfrutan juntos, son gratificantes. Por otra parte, cada vez más los hombres son más conscientes de que deben compartir las responsabilidades hogareñas con sus esposas que trabajan fuera del hogar como ellos. Esta mayor presencia del padre en las labores del hogar, tiene efectos positivos sobre él mismo y sobre sus hijos.

Este mayor compartir los papeles tradicionalmente asignados a cada sexo, puede generar conflictos no sólo personales sino también vocacionales para algunas personas. Los orientadores deben estar atentos al hecho de que el asumir múltiples papeles puede producir un alto nivel de bienestar y satisfacción con la vida para algunas personas, pero también tensión y conflicto para otras.

Para diferentes autores (Berry y Ferrier, 1980; Fottler y Zain, 1980; Stockton, Berry, Shepson y Utz, 1980, citados por Skovholt y Morgan, 1981, p. 233) los hombres continuarán buscando las áreas ocupacionales tradicionalmente masculinas; continuarán interesados en las habilidades técnicas más que las mujeres, en parte debido a las recompensas: dinero, poder, "status".

Aunque los hombres continúen buscando dichas ocupaciones, trabajan cada vez más con mujeres porque aumenta la proporción de ellas que se preparan para ocupaciones tradicionalmente masculinas.

Las reacciones de los hombres a esta realidad, serán diferentes de acuerdo a la rigidez de su personalidad y el grado de conducta sexista que mantengan.

Una razón para que los hombres se resistan al ingreso de mujeres a ocupaciones tradicionalmente masculinas, es un resultado histórico del sexismo. Tavis y Offir, (1977, citados por Skovholt y Morgan, 1981, p. 233) señalan que "cuando las mujeres han ingresado a una ocupación, el dinero, poder y "status" de ésta, a menudo han disminuido". Este criterio es corroborado por Touhey (1974), citado por los mismos autores anteriores, quien encontró un descenso en el prestigio ocupacional como una función del mayor número de mujeres que ingresan a ocupaciones tradicionalmente masculinas.

Esta afirmación debe preocupar a los orientadores y disponerlos a estudiar su validez en nuestro país así como sus posibles causas. ¿Será que como el trabajo de la mujer es más mal pagado que el del hombre, ésta lo desplaza y en consecuencia, determinada ocupación pierde el prestigio que antes tenía por los ingresos que proporcionaba?

Ahora bien, ¿qué ocurre con los hombres que ingresan a campos tradicionalmente femeninos?

La mayoría de la literatura sobre este tema se relaciona con el estigma que sienten sobre sí estos hombres. Parece evidente que las mujeres que consideran la posibilidad de ingresar a ocupaciones tradicionalmente masculinas, reciben más apoyo que los hombres que intentan ingresar a ocupaciones tradicionalmente femeninas.

En un estudio con alumnos universitarios de ambos sexos, Yanico (1978, citada por Skovholt y Morgan, 1981, p. 234) encontró que ellos "eran menos sensibles al cambio de actitud acerca de la conveniencia de las ocupaciones femeninas para los hombres que acerca de lo contrario".

¿Por qué muchos hombres que intentan ingresar a ocupaciones tradicionalmente femeninas se sienten estigmatizados?

Goffman (1963, citado por Skovholt y Morgan, 1981, p. 234) da una posible explicación dentro del marco psicoanalítico. El hombre puede sentir temor asociado con la homosexualidad masculina que ha sido una actividad fuertemente sancionada. El temor heterosexual a la homosexualidad, actúa para estigmatizar todo tipo de intereses y ocupaciones aparentemente relacionados y no relacionados, tales como el ballet.

¿Cómo enfrentar los estereotipos?. Los orientadores deben preocuparse por disminuir el papel del sexo en las ocupaciones. Las personas deben seleccionar éstas tomando en consideración sus valores, necesidades y capacidades y no como una función arbitraria del sexo.

Existen diferentes proyectos para eliminar los estereotipos sexuales en las ocupaciones. Se hará una breve referencia al modelo cooperativo de consulta para el desarrollo vocacional y el estereotipo del papel sexual, denominado "HACIDO LIBRE" (Hansen y Keierleber, 1978, p. 395-399).

El proyecto "Hacido Libre" se basa en la creencia de que hombres y mujeres nacen libres de estereotipos acerca de lo que pueden hacer con sus vidas y que sus actitudes sobre la elección vocacional y el papel sexual, son afectadas por la influencia de personas significativas.

La meta principal de este proyecto es crear ambientes educacionales que estimulen a los estudiantes a explorar libre-

mente el mundo del trabajo y a analizar una amplia gama de opciones ocupacionales y de estilos de vida que están potencialmente disponibles para ellos.

En este proyecto, el educador puede examinar la forma en que su propio conocimiento y actitudes inhiben o facilitan las opciones vocacionales de los estudiantes.

Los materiales didácticos utilizados en el proyecto fueron desarrollados cooperativamente entre personal universitario y de campo, y consisten en tres paquetes didácticos que se usan con educadores y padres de familia y diez "videotapes" en color que se refieren a hombres y mujeres de diferentes edades, grupos étnicos y niveles socioeconómicos, conversando de sus aspiraciones vocacionales, sus elecciones y cambios en sus vidas. La identificación de inhibidores y facilitadores del desarrollo vocacional, relacionados con los papeles sexuales, también forma parte del proyecto.

Así, el proyecto involucra a educadores, orientadores, estudiantes y padres de familia con el fin de que se den cuenta de las formas, a veces sutiles en que los estereotipos del papel sexual limitan la libertad para la selección ocupacional tanto del hombre como de la mujer, en el mundo actual.

Los estereotipos del papel femenino en las ocupaciones.
Preocupados por esta estereotipación del papel sexual en la elección ocupacional, algunos autores se han dedicado a investigar cuál es el perfil de una mujer que escoge carreras tradicionalmente consideradas como no femeninas.

Es importante que los orientadores conozcan este perfil, no para que estimulen indiscriminadamente a todas las mujeres a ingresar a ocupaciones no tradicionales, sino a aquéllas, sin distinción de grupo étnico o nivel socioeconómico, cuyos rasgos

de personalidad son los adecuados para dichas ocupaciones.

Hay mucha literatura profesional que estudia el ingreso de las mujeres a carreras tradicionales como la enseñanza, enfermería y trabajo social, pero no es muy abundante la que analiza el ingreso de la fuerza laboral femenina a carreras tradicionalmente consideradas como masculinas como la abogacía, la medicina y los negocios.

Auster y Auster (1981, p. 253) indican que en el mundo ocupacional norteamericano se iniciaron dos tendencias importantes en la década de los setenta: el aumento de la participación de la mujer en la fuerza laboral y el creciente número de mujeres que ingresa a carreras que se consideraban privativas del hombre. Cuantifican esta última tendencia indicando que una tercera parte de los estudiantes de Derecho y la cuarta parte de los de Medicina, Veterinaria y Administración de Negocios, a finales de la década de los setenta, eran mujeres.

¿Qué papel juegan la familia, los iguales y los orientadores vocacionales en la decisión de las mujeres de ingresar a ocupaciones no tradicionales?

Auster y Auster, a este respecto, analizan por separado la influencia del padre y de la madre, el apoyo paterno, el "status" socioeconómico, el número de hijos y la posición en la constelación familiar, la influencia del grupo de iguales e influencias profesionales. Todo este análisis concluye en un perfil de las mujeres que eligen ocupaciones no tradicionales, que puede ser de gran utilidad para los orientadores.

Influencia de la madre: En 1966, Ginzberg y sus colaboradores (citados por Auster y Auster, 1981, p. 254) informaron que tres cuartas partes de las madres de 311 mujeres exitosas principalmente en medicina y otras profesiones dominadas por los hombres

trabajaron en algún momento y esto ocurrió en una época en que el empleo femenino y el apoyo social eran menores que hoy. Dos tercios de estas mujeres cuyas madres trabajaron después de casadas informaron que el trabajo de sus madres tuvo efectos positivos en sus propias aspiraciones. Hutchins, (1966, citado por Auster y Auster, 1981, p. 254) indicó que las mujeres estudiantes de medicina tenían más probabilidades que sus iguales varones de tener madres con carreras profesionales.

Más recientemente, Kutner y Bregan (1979, citados por Auster y Auster, 1981, p. 254) informaron que 179 mujeres estudiantes de medicina indicaron que sus madres sirvieron como modelo de bido a su empleo y su nivel educativo. Otras investigaciones resumidas por Tangri (1972, citada por Auster y Auster, 1981, p. 255) revelan que el trabajo de la madre aumenta la probabilidad de que la hija tenga un alto nivel de aspiraciones vocacionales y seleccione una ocupación dominada por los hombres. Treiman y Terrell (1975, citados por Auster y Auster, 1981, p.255) encontraron que el prestigio de la ocupación de la madre tenía una relación positiva con la elección de la hija de una carrera no tradicional. En un estudio de los factores determinantes en la "innovación de papeles" entre 200 mujeres que planeaban carreras en leyes, medicina, física y otras ocupaciones "masculinas", Tangri (ya citada) encontró que el trabajo de la madre en un empleo de "rol innovador" tenía una fuerte relación con las aspiraciones similares de la hija.

En resumen, hay investigaciones que respaldan que tener una madre con educación universitaria y que trabaja, está relacionado con la elección de la hija de una carrera no tradicional. (O'Donnell y Anderson, 1978; Astin, 1969, citados por Auster y Auster, 1981, p. 255).

Influencia del padre. ¿Qué ocurre con la influencia del padre a este mismo respecto?

Indican Auster y Auster (1981, p.255) que la mayoría de los estudios señalan que las hijas con carreras no tradicionales tenían relaciones muy cercanas con sus padres y frecuentemente expresan que se modelaron a sí mismas siguiendo a su padre. En los datos recogidos por Kutnor y Brogan (ya citados) de mujeres estudiantes de medicina, ellas indicaron que recibían más apoyo de los padres que de las madres. Lo mismo ocurrió en el estudio de Henning con ejecutivas de negocios. Ellas "veían las relaciones con sus padres como ... más cercanas, más cálidas, de más apoyo y participación que las de muchos padres e hijas. En esta participación, los padres e hijas tendían a compartir los intereses, actividades y entusiasmos personales del padre". (Auster y Auster, 1981, p. 256).

Nivel socioeconómico. Lopate (1968, citado por Auster y Auster, 1981, p. 257) indicó que aunque los hombres que ingresan a medicina provienen de familias con mucha seguridad económica, la seguridad económica de las familias de las mujeres que ingresan a la misma carrera, era mayor que la de aquéllos.

Parece evidente la influencia del nivel socioeconómico en la elección de una ocupación profesional que realizan las personas de ambos sexos, no sólo porque se necesita una inversión alta de dinero para formarse en una profesión que requiere de una prolongada educación sino también porque el nivel socioeconómico de la familia define un ambiente cultural y un sistema de valores particulares.

Cartwright (1972, citada por Auster y Auster, 1981, p. 257) encontró una relación positiva entre el logro educativo como un valor clave de la familia y el nivel socioeconómico alto entre

Las mujeres que elegían carreras médicas.

Pavalko (1971, citado por Auster y Auster, 1981, p. 257) indica "mientras más alta sea la clase social de la familia de un joven, es más probable que éste aspire a las posiciones ocupacionales más prestigiosas y gratificadoras".

Número de hijos y posición en la constelación familiar. Auster y Auster (p. 257) citan varios estudios en los cuales, por lo menos la mitad de las mujeres que elegían ocupaciones no tradicionales eran las mayores de la familia o hija única; por lo menos tres cuartas partes eran las mayores entre las mujeres de la familia. Citan otros estudios que indican que el número de hijos está inversamente relacionado con los años de educación, lo cual es un antecedente del "status" ocupacional.

Influencia del grupo de iguales. Es conocida la dependencia del grupo de iguales que experimentan los adolescentes. Esta dependencia puede jugar un importante papel en sus planes futuros, incluyendo la elección de una ocupación.

Entre los universitarios, Tangri (1972, ya citada, p. 258) encontró que las amigas ejercían una influencia positiva en la innovación de papeles.

También encontró que en comparación con las mujeres más tradicionales, las de papel innovador informaron contar con un número significativamente mayor de hombres entre sus amigos más cercanos. Esto puede ocurrir por la similitud de metas ocupacionales o porque estas mujeres tienen más posibilidad de contacto con compañeros varones.

Influencias profesionales. La influencia del orientador vocacional a nivel universitario para combatir los prejuicios en relación con el sexo y las ocupaciones, es muy escasa pues llega muy tarde. Como lo indican Auster y Auster (1981, p. 259), se ha observado que en los juegos de casi todos los niños de edad pre-

escolar, hay un reconocimiento de que ciertas ocupaciones están definidas por el sexo.

Así, la orientación vocacional con este objetivo, llega muy tarde a los estudiantes aunque se les ofrezca en la enseñanza media, como ocurre en Costa Rica. Esta afirmación se ilustra con los resultados de un estudio realizado por Donald Auster (1978) con 503 mujeres estudiantes de enfermería, ocupación a la que ingresan casi exclusivamente mujeres, aún hoy. Un tercio de estas mujeres decidieron definitivamente que serían enfermeras, a los 15 años. Además de las limitaciones profesionales y personales del orientador para trabajar con los prejuicios sexuales en relación con las ocupaciones, él se encuentra con limitaciones institucionales e incluso con la resistencia de los padres en relación con la elección ocupacional de sus hijos, que consideran incompatible con el sexo de éstos.

Perfil de la mujer que escoge ocupaciones consideradas no femeninas. Los resultados de todas las investigaciones realizadas respecto a las mujeres que eligen ocupaciones no tradicionales permiten decir, con mucha probabilidad de estar en lo cierto, que ellas surgirán de un ambiente en el cual:

- 1.- La madre trabaja, probablemente en una ocupación no tradicional de alto nivel.
- 2.- El padre es un modelo del papel de logro y es fuente de identificación ocupacional para la orientación de la carrera de la hija.
- 3.- Ambos padres dan apoyo a la orientación de la carrera de la hija, a veces de diferentes formas y variada importancia en diferentes etapas de la vida de la hija.
- 4.- El nivel socioeconómico de la familia es alto.

- 5.- La familia es pequeña y la hija es la primogénita entre sus hermanas mujeres.
- 6.- El grupo de iguales sirve como una influencia de apoyo.
- 7.- La influencia de los orientadores vocacionales no es significativa. (Auster y Auster, 1981, p. 260).

De todo lo analizado a este respecto, es importante destacar una implicación fundamental para los orientadores : deben motivar a hombres y mujeres para que ingresen a las ocupaciones que desean y para las que tienen potencialidades, para un mayor uso de éstas en la fuerza de trabajo, y alcanzar así el máximo desarrollo de sus capacidades, sin prejuicios de ninguna clase.

El Papel del Nivel Socioeconómico y el Grupo Étnico en el Desarrollo y la Madurez Vocacionales.

Como se ha señalado la importancia del nivel socioeconómico en la elección vocacional, es importante profundizar en este aspecto así como en la influencia del grupo étnico en las mujeres principalmente.

Helen S. Farmer (1978, p. 467-471) utilizando el enfoque sociológico de desarrollo y elección vocacional, que postula que el grado de libertad en dicha elección está limitado por el nivel socioeconómico del sujeto, describe esta realidad para mujeres blancas y negras en los Estados Unidos de Norteamérica. Algunos límites son impuestos externamente por un ambiente que carece de recursos y, por lo tanto, de acceso a la educación; otros límites son autoimpuestos por las personas que sienten la necesidad de ayudar a sus hermanos en sus estudios, y de contribuir económicamente al sostén de la familia.

Como ésta es la realidad de muchos hogares costarricenses, especialmente en la crisis económica que estamos viviendo desde

1980 y cuyo fin no se vislumbra a un plazo corto, es importante reflexionar al respecto.

Afirma esta autora (Farmer, 1978, p. 468) que se ha sabido desde hace mucho tiempo que las mujeres no logran ni contribuyen tanto como los hombres en las ciencias, las humanidades y las artes, a pesar de que son igualmente inteligentes. En proporción, son menos las mujeres que alcanzan los niveles más altos de su profesión. Se hace necesario investigar la relación entre la discriminación en el empleo y la motivación vocacional en las mujeres.

En algunas investigaciones de Farmer (p. 468) se aumentó la motivación vocacional de un grupo de mujeres empleadas, con instrucciones que les sugerían que a los hombres les gustan las mujeres inteligentes; que éstas son promovidas en la administración lo mismo que los hombres, y que la mujer puede tener una carrera satisfactoria y criar una familia al mismo tiempo. En consecuencia, es necesario disminuir las creencias y prácticas discriminatorias, para aumentar la motivación vocacional de las personas discriminadas.

¿Existen diferencias en la aspiración vocacional y la motivación para el logro según el grupo étnico de las mujeres? Se ha encontrado que ambos aspectos son altos durante la secundaria tanto en las mujeres negras como blancas. Sin embargo, en la Universidad las mujeres tienen más baja motivación para el logro que sus iguales varones, pero esto no ocurre con las mujeres negras. Este resultado indica que éstas retienen su motivación para el logro académico a lo largo de los años universitarios. Se ha sugerido que las mujeres negras esperan contribuir al ingreso económico de su familia, de una forma significativa, tal vez por la necesidad, y han aprendido a tener la expectativa de trabajar. Las altas expectativas de las mujeres negras por el trabajo no

vienen tanto de su alta motivación de logro como de un sentido de responsabilidad, concluye Farmer (p. 468).

A pesar de las diferencias en las mujeres de ambos grupos étnicos, tienen similitudes y necesidades de orientación vocacional urgentes y demandantes.

Por ejemplo, según Farmer, (p. 468) varios estudios han encontrado que las mujeres negras tienden a escoger ocupaciones profesionales tradicionalmente femeninas, y el mismo patrón se ha encontrado en las mujeres blancas. Estudios de las actitudes de mujeres negras profesionales hacia el ingreso a ocupaciones no tradicionales como odontología, abogacía, profesorado universitario y periodismo, indican que ellas veían estas ocupaciones igualmente apropiadas para sí mismas como para los hombres.

Sin distinción del sexo, indica Farmer, (p. 468), las personas de bajo ingreso sienten que lo que les ocurre es más un resultado de lo que otros hacen que de sus propios esfuerzos. A menudo estas personas ven poca o ninguna conexión entre el esfuerzo y el resultado en las situaciones educativas y vocacionales. Los niños de bajo nivel socioeconómico, provienen de familias que consideran al trabajo como un mal necesario; algo que debe hacerse para comer.

En consecuencia, el orientador que trabaja con personas de bajo nivel socioeconómico, debe esforzarse por ayudarles a aumentar sus sentimientos de control sobre su propio destino. Con este objetivo, McClelland y Winter, (1969, citados por Farmer, p. 470) iniciaron un programa, con adultos de bajo nivel socioeconómico, que hace énfasis en que éstos comprendan sus potencialidades y limitaciones, sus ideales, su yo real y su yo ideal, sus valores, temores, aspiraciones y fantasías. Estos investigadores encontraron más fácil ayudar a los adultos a cambiar su sentimien

to de control sobre sus vidas, que a cambiar sus valores acerca de la naturaleza del trabajo y de las carreras.

Una ventaja del programa de McClelland y Winter es que se ofrece en grupo ya que el cambio de uno de sus miembros puede propiciar el cambio en otros. La orientación individual no propicia el beneficio de este esfuerzo y modelaje grupal.

Con el mismo objetivo de McClelland y Winter, aumentar el sentimiento de las personas acerca de su responsabilidad por su propio destino, de Charms (1976, citado por Farmer, 1978, p. 470) ha venido trabajando con adolescentes negros de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo.

De Charms llama "origen" a la persona que está positivamente motivada y que se siente responsable de su propio destino. Un "peón" es una persona que se siente controlada por su ambiente y que otras personas son las responsables de su conducta. A la inversa del origen, el peón está negativamente motivado hacia el logro.

Todas las personas hemos experimentado durante nuestra vida, los sentimientos de pasar de origen a peón y viceversa, según las situaciones.

Por ejemplo, cuando nos encontramos en una situación donde conocemos la conducta que se espera de nosotros y nos sentimos competentes para ejecutarla, seremos "origen". Por el contrario, cuando nos encontramos en una situación donde la conducta que se espera de nosotros es ambigua o desconocida y nos sentimos inseguros de nuestra habilidad para ejecutarla bien, seremos más "peón" que "origen".

El programa de de Charms buscaba alentar las conductas "origen" de los adolescentes negros de nivel socioeconómico bajo.

Su meta fue capacitarlos para que se comporten como "origen", ofreciéndoles experiencias para ayudarlos a identificar metas realistas, conocer sus propias potencialidades y limitaciones y determinar las acciones concretas que podrían realizar en el presente para progresar hacia el logro de metas.

¿Existen diferencias en las mujeres que eligen ocupaciones tradicional y no tradicionalmente consideradas femeninas?

Wilson, Weikel y Rose (1982, p. 109-117) realizaron un estudio comparativo de mujeres en carreras tradicionales y no tradicionales. Tres jueces con formación en desarrollo adulto, profesores de orientación en la Universidad de Morehead, Kentucky, seleccionaron 25 mujeres, de un grupo de 50, que reunían las siguientes características : 1) tener al menos 5 años en un empleo no tradicional con una carrera del mismo tipo y parte de ella; 2) tener una posición de nivel ejecutivo en la corporación, negocios u organización o, 3) tener una posición que parezca representar la línea de autoridad y que probablemente incluirá la administración de personas.

Los mismos jueces seleccionaron como grupo control a 25 profesoras que han triunfado en las escuelas públicas de la misma región, de un grupo de 75 seleccionado por los superintendentes escolares a quienes sólo se les indicó que fueran mujeres que han triunfado en sus sistemas escolares, en una carrera tradicional como la enseñanza. Los jueces seleccionaron a las 25 mujeres que reunieron estas características : 1) tener al menos 5 años de experiencia docente y 2) estar enseñando a tiempo completo en el presente.

Se utilizó la entrevista estructurada como instrumento de la investigación. Se grabaron las entrevistas y luego se transcribió la información.

Las preguntas hechas a las mujeres durante la entrevista estaban relacionadas con su desarrollo y toma de decisión vocacionales. El panel original de jueces desarrolló categorías empíricas para codificar las respuestas y cuantificar los datos.

Las mujeres del grupo no tradicional tenían 41.1 años como edad promedio y la mayoría (19) eran casadas. Las madres tenían un promedio de 1.7 hijos. El promedio de nivel educativo era de 3 años de universidad. Doce mujeres eran ejecutivas de negocios, 4 abogadas, 4 directoras de agencias de la comunidad y 2 trabajadoras independientes. Había una médico, una administradora universitaria y una alcaldesa de la ciudad.

Las profesoras del grupo tradicional tenían 41.4 años como edad promedio y la mayoría (20) eran casadas. Las madres tenían un promedio de 1.85 hijos. El promedio de nivel educativo era de 5 años de universidad.

Los ambientes familiares de ambos grupos eran similares. Las de carrera tradicional informaron que sus familias de origen tenían un promedio de 3.8 hijos y 14 eran las primogénitas de sus familias. Las familias de origen de las mujeres de carreras no tradicionales tenían un promedio de 3.4 hijos y 13 eran las primogénitas. El promedio de nivel educativo de los padres de las mujeres del primer grupo, fue de décimo año de secundaria y de duodécimo año de secundaria para el segundo. Veintiuna madres de las mujeres del primer grupo y 23 del segundo, habían sido amas de casa a tiempo completo mientras sus hijas cursaban la educación primaria. Siete madres de las mujeres del primer grupo y 6 del segundo, estuvieron empleadas a tiempo completo mientras sus hijas cursaban la educación secundaria. Solo una mujer del grupo no tradicional informó que su madre estaba empleada en una profesión. El promedio de nivel educativo de las madres de las mujeres del primer grupo fue de undécimo año de se-

cundaria y de duodécimo año de secundaria para el segundo.

Las diferencias en ambos grupos emergieron de las respuestas a las preguntas de la entrevista. Quince de las mujeres de carreras no tradicionales tomaron su decisión vocacional después del matrimonio en tanto que la mayoría de las mujeres de carrera tradicional, había decidido enseñar en la época en que cursaban la educación secundaria.

Muchas mujeres discutieron los problemas experimentados por ser madre y esposa. Diez de las mujeres de carrera tradicional y 7 de las de carrera no tradicional informaron que no experimentaron problemas a este respecto. Catorce mujeres del primer grupo y 16 del segundo informaron que el problema principal era la falta de tiempo.

Con respecto a las estrategias utilizadas para enfrentar los conflictos de su papel, fueron muy variadas: manejo del tiempo, priorizar, buscar una persona que cuide de los niños, discutir con otras personas, hablar consigo misma. Fue sorprendente que 6 de las mujeres de carrera tradicional y 4 de las de carrera no tradicional, informaron que ellas no tenían una estrategia para enfrentar los conflictos mencionados. Catorce mujeres de cada grupo dejaron de trabajar durante ciertos períodos para cuidar a sus hijos; 10 de las del primer grupo y 9 de las del segundo dijeron que regresaban al trabajo para su disfrute personal; 4 y 3 mujeres de cada grupo respectivamente, indicaron que regresaron al trabajo por necesidad económica. Once de las mujeres de cada grupo trabajaron ininterrumpidamente. Trece mujeres de las carreras no tradicionales y 14 de la carrera tradicional, informaron que no habían experimentado problemas en relación con sus decisiones vocacionales.

Con respecto a la persona en particular que las apoyó en

determinados períodos para sus decisiones vocacionales, 12 mujeres de carrera tradicional mencionaron a sus padres, en tanto que el mismo número de mujeres de carreras no tradicionales mencionaron a sus esposos. Estrechamente relacionado con estos resultados, está el hecho de que, en tanto los esposos de 10 de las mujeres del primer grupo eran profesionales en diversos campos incluyendo la educación, los esposos de 12 mujeres del segundo eran profesionales en diversos campos excluyendo la educación. Estos son los que apoyaron a sus esposas en la búsqueda de carreras no tradicionales.

Cuando se les preguntó por los problemas surgidos y que ellas atribuían al hecho de ser mujer, 17 del primer grupo y 6 del segundo, informaron que "ninguno"; 6 y 12 mujeres de los grupos respectivos, indicaron como problema la "discriminación".

Es importante anotar cuáles características personales consideraron las mujeres de este estudio, como puntos débiles y puntos fuertes, así como la frecuencia de respuestas.

Once mujeres de carrera tradicional y 6 de las de carreras no tradicionales, indicaron el "entusiasmo personal" como punto fuerte; 9 y 7 mujeres de los grupos respectivos, apuntaron las "destrezas de interacción" como punto fuerte. A este respecto, las respuestas de las mujeres del segundo grupo fueron más variadas pues anotaron como puntos fuertes: "destrezas de organización" (9 personas); "confianza en sí misma" (5) y "destrezas académicas o profesionales" (5).

Con respecto a los puntos débiles, 13 mujeres de carrera tradicional y 4 de las de carreras no tradicionales, citaron el "ser desorganizadas"; la "falta de destrezas académicas" fue anotada como punto débil por 3 y 2 mujeres de los respectivos grupos; la "falta de destrezas de interacción" fue mencionada por 2 y 3 mujeres respectivamente; la "falta de confianza en sí misma"

la anotaron 2 y 5 mujeres de los grupos respectivos y el "ser emocional" fue señalado como punto débil por 3 mujeres de carrera tradicional y 8 de las de carreras no tradicionales.

Muchas mujeres de ambos grupos estaban involucradas en actividades de la comunidad, pero en tanto la actividad más común en las mujeres de carreras no tradicionales fue la cívica (21 mujeres), la iglesia lo fue para las de carrera tradicional (17 mujeres), pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Los resultados de esta investigación son muy valiosos para los orientadores no sólo porque reafirman el perfil de la mujer en ambos tipos de carrera sino porque esta comparación de aspectos del desarrollo vocacional de los dos grupos, permite obtener implicaciones para la orientación vocacional de la mujer.

Por ejemplo, como los resultados de este estudio indican que la mayoría de las mujeres de carreras no tradicionales, escogen éstas después del matrimonio, los orientadores deben alertar a las mujeres a este respecto, desde la escuela primaria, poniéndolas en contacto con mujeres exitosas en carreras no tradicionales, que sirvan como modelos. Después de estos contactos pueden realizarse grupos de discusión y representación de papeles con el mismo tema : la mujer en carreras no tradicionales.

Desarrollo Vocacional

Los teóricos de la Orientación y la Psicología han explicado el desarrollo vocacional desde diferentes puntos de vista.

Unos enfoques teóricos enfatizan la influencia de factores sociológicos en el desarrollo y elección vocacionales, tales como : el nivel socioeconómico y educativo de la familia; aspiraciones y valores de los padres y su aceptación por parte del hijo; influencia de los educadores y del grupo de iguales; oportunidades

de estudio y trabajo que ofrece al individuo su comunidad circundante, como lo indicamos en la página 7.

Otros enfoques enfatizan en los factores psicológicos que influyen en el desarrollo y elección vocacionales del ser humano. Estos enfoques se organizan en "evolutivos", si se fundamentan en el concepto de que el hombre se desarrolla en etapas claramente definidas, como el de Donald Super y el de Ginzberg y sus colaboradores; y los que destacan el papel de rasgos de la personalidad como influyentes en el desarrollo y elección vocacionales. Entre los enfoques de este último grupo se destacan : el de John Holland, Anne Roe, Robert Hoppock y las nociones psicoanalíticas aplicadas al desarrollo y elección vocacionales. (Para profundizar en los detalles de estos diferentes enfoques, véase Osipow, Samuel, Teorías de la elección de carreras; Crites, John O, Psicología Vocacional y Super, Donald y Bohn, Martin J. Psicología Ocupacional).

En el curso de Orientación Profesional I que es parte del Plan de Estudios de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, después que los estudiantes conocen estos diferentes enfoques teóricos del proceso de desarrollo y elección vocacionales, se les pide que hagan un autoanálisis retrospectivo de su propio desarrollo vocacional y lo expliquen a la luz del o los enfoque (s) que consideren se adapta (n) mejor a su propia realidad. Es una estrategia de enseñanza que persigue profundizar en el autoconocimiento del futuro orientador así como comprobar el dominio teórico del campo vocacional.

Se transcribirán algunos pasajes de estos ensayos escritos de los estudiantes, por considerar que ilustran muy bien los diferentes enfoques teóricos, guardando el anonimato de sus autores.

Enfoque Sociológico:

Obsérvese la influencia de factores externos que influyeron en el desarrollo vocacional de diferentes estudiantes, transcritos con sus propias palabras.

Una mujer soltera, de 31 años escribió:

(en mi hogar)".... existía gran incertidumbre por parte de mis padres con respecto al futuro que nosotros tendríamos; éstos constantemente hablaban sobre problemas económicos por los cuales nuestro hogar pasaba día con día....

En esta época vivíamos en una finca cerca de...

Mi padre trabajaba labrando la tierra por lo que el ingreso económico no era estable pues dependía de las cosechas recogidas...Recuerdo como ahora que estas ganancias casi nunca eran las esperadas. Lo único seguro que mi padre poseía era la fuerza de trabajo que éste daba con amor a su tierra, fuerza que luego fue aumentando cuando mis hermanos mayores junto con él se "perdían" entre las malezas del campo, al doblarse entre ellas para poder los siembros que eran la esperanza de mi padre y el medio de darnos el sustento diario.

Mientras mi padre trabajaba arduamente la tierra, mamá ayudaba a éste económicamente junto con mis hermanos por medio del cuidado de animales domésticos, que luego eran vendidos acrecentando así nuestra economía.

...En la época de secundaria, mis hermanos y yo trabajábamos. Nuestros padres nos mandaban a trabajar en diferentes partes y a veces en oficios domésticos donde nos permitieran estudiar. Ellos decían que el trabajo era la única fuente de riqueza para la gente que no tenía dinero y por ende, no se podía pretender estudiar solamente. Pero que éste (el estudio) era indispensable para salir adelante económicamente y tener éxito como persona.

...Encontrándome a nivel de octavo año, en el Liceo de..., deserté...; pero mi incertidumbre acerca de mi futuro junto con el reproche que yo misma me proporcionaba, acabaron por terminar haciéndome ingresar de nuevo a la Institución. Para este tiempo, mis padres tenían un pequeño restaurant en ..., por lo que yo debía a-

yudar en la labores de éste cuando regresaba a casa... papá y mamá decidieron que la única salida era buscar la ciudad para que nosotros pudiéramos trabajar y ayudarles económicamente. Así fue como a los dieciséis años inicié un nuevo reto en San José. Trabajé en varias fábricas e iba al Colegio...nocturno..."

La estudiante concluye su ensayo, razonando por qué cree que su desarrollo vocacional se explica dentro del contexto del enfoque sociológico, interrogándose de esta manera:

"...¿Cómo podría yo pensar en ser esto o lo otro en un futuro, si además de la variable económica, existían otras de gran importancia también, como la educación de mis padres, el ambiente rural donde me movía, carente de medios de comunicación, una vida libre de presiones en el sentido de tiempo, y una ausencia de expectativas de la gente que me rodeaba?"

Obsérvese la presencia de factores sociológicos operando en las decisiones vocacionales de esta estudiante, en los siguientes pasajes de su ensayo.

"A raíz de las grandes limitaciones con que había llegado a finalizar mi secundaria, jamás podía ver la Universidad como una meta para mí. Consideraba que obtener un bachillerato en secundaria era lo máximo y que con cualquier tipo de estudio corto que realizara obtendría lo esperado por mí y mis padres: seguridad necesaria para vivir... En el año que estuve sin estudiar trabajé en una oficina como recepcionista ganando un bajo sueldo, hasta que luego pude entrar a realizar un secretariado ya que pensaba que por ser una carrera más o menos corta, podría tener un ingreso económico aceptable y la oportunidad de trabajar en algo mejor.

En algunos pasajes del ensayo de otra estudiante, mujer casada de 33 años, se aprecia claramente el enfoque sociológico del proceso de desarrollo y elección vocacionales.

"Soy la hija mayor de una familia formada por doce hermanos; mi padre es una persona sumamente humilde y contábanos únicamente con su sueldo para la manutención de toda la familia. El trabajaba como guarda y aún lo hace...

Al ver las limitaciones económicas en que vivíamos cuando yo estaba en el Colegio, mi única preocupación era sacar pronto el bachillerato para poder trabajar y ayudar a mis padres. En efecto, saqué mi título de Bachiller en Ciencias y Letras y aprendí a escribir a máquina, en una máquina que me prestó un tío".

El enfoque sociológico sostiene que la libertad en la elección vocacional, está limitada por las oportunidades que el medio circundante ofrece al individuo. Nótese esto en el siguiente pasaje del ensayo de la misma estudiante.

"Sola aprendí lo elemental de la mecanografía y conseguí a los seis meses de haber salido del Colegio, un trabajo como Oficinista. Al estar trabajando me entró la inquietud por seguir estudios superiores e ingresé a la Universidad de Costa Rica. Me llevé una gran desilusión al ver que la carrera que yo quería seguir --Bellas Artes--, no la podía seguir en ese momento ya que las lecciones eran durante el día y como yo debía trabajar tanto para ayudar a mis padres como para sostener mis estudios, entonces decidí matricularme en Economía que era la única carrera que en esa época daban en la noche".

Es difícil que el desarrollo y elección vocacionales de las personas pueda explicarse sólo con uno de los diferentes enfoques existentes. Así ocurre con el caso de una estudiante soltera de 22 años, quien explica su desarrollo por medio de más de uno de dichos enfoques. Se destacarán ahora, los pasajes de su ensayo en los que se ve claramente cómo el ingreso familiar es un determinante de la elección vocacional, tal como postula el

enfoque sociológico. En palabras de Osipow (1976, p. 231) "las familias con altos ingresos producen médicos y abogados, como cabe esperar debido a las facilidades que tienen para sostener su entrenamiento".

"Mi hogar ha sido muy pobre y con muchas dificultades mis padres se pusieron en el colegio.

Recuerdo que el patrón de mi papá le regalaba todos los años la plata de la matrícula del colegio, además mi mamá se ayudaba lavando ropa ajena.

Mi hermana me ayudaba para que comprara el uniforme. Cuando estaba en cuarto año, la orientadora me llamó y me dijo que me iban a dar una beca; en efecto me la dieron; eran 30 colones mensuales que me servían de mucho.

Por ese tiempo me di cuenta de que me gustaba el campo de la educación y pensé en estudiar profesorado en Estudios Sociales..."

Como se indicó en la página 37, el enfoque sociológico destaca las aspiraciones y valores de los padres y su aceptación por parte del hijo, como un factor importante en el desarrollo y elección vocacionales de éste. Así se nota en el siguiente párrafo escrito por la misma estudiante de 22 años.

"La situación económica cambió un poco; mi hermana ganaba más en su trabajo y papi recibió una pensión.

Cuando salí del Colegio, pensé que lo mejor era trabajar para ayudar a mi familia y luego continuar estudiando un secretariado. Mi familia no me lo permitió, principalmente mi mamá, la que me motivó a entrar a la universidad. Recuerdo perfectamente que el día en que salió la lista de admitidos, deseaba no estar en ella; pero no fue así, gané el examen y mi familia se emocionó y cuando me vi fue matriculándome en generales. Asistí a clases y sentí el ambiente de la Universidad hostil y amenazante para mí; sen-

tí que ese ambiente no era para una persona tan pobre como yo, e intenté salir. Se lo comuniqué a mis padres y les dije que yo creía que lo mejor que podría hacer era trabajar, además me sentía culpable de verlos a ellos sacrificándose por mí, y ellos me expresaron : "Siga adelante que usted puede, y mientras nosotros podamos darle el estudio, usted seguirá estudiando".

Enfoques Psicológicos Evolutivos.

Como ya se indicó, dos teóricos desarrollan sus enfoques con base en la psicología evolutiva : Super y Ginzberg. Estos enfoques sostienen que el hombre se desarrolla vocacionalmente desde el nacimiento hasta la muerte. Durante todo el ciclo vital, el hombre debe realizar diferentes actividades que Super llamó "tareas evolutivas de desarrollo vocacional", específicas para cada una de las etapas de la vida, como ya se dijo al inicio del marco conceptual de esta investigación.

Según Super, el hombre pasa por cinco etapas en su proceso de desarrollo vocacional :

- Crecimiento (del nacimiento a los 14 años)
- Exploración (15 a 24 años)
- Establecimiento (25 a 44 años)
- Mantenimiento (45-64 años)
- Declinación (65 años en adelante)

Super divide las etapas de exploración y establecimiento en subetapas. A la primera corresponden las subetapas llamadas: fantasía, tentativa y realista.

Durante la primera etapa, el niño desarrolla el autoconcepto por medio de la identificación con figuras claves en la familia y en la escuela. Los intereses y capacidades se hacen cada vez más importantes. Los siguientes pasajes del ensayo de la nis

na joven de 22 años, ilustran la formación del autoconcepto en la etapa de crecimiento, por medio de la percepción que tienen del individuo, los miembros de su familia, principalmente sus padres.

"Me gustaba mucho estudiar y obtenía buenas notas; siempre mis padres me recalcan que yo era muy inteligente, muy responsable y estudiosa, siempre hablaban maravillas de mí y de mis notas obtenidas en la escuela; me demostraban el orgullo que sentían con una hija como yo y me decían que yo era muy buena hija.

Yo era una niña tímida, pero después me fui desenvolviendo y comencé a participar en dramatizaciones y asambleas y esto me permitió relacionarme bastante con las personas."

Obsérvese en el siguiente pasaje, cómo describe esta joven de 22 años su paso por la subetapa realista de la etapa exploratoria. Al ingresar a la Universidad, analiza diferentes campos ocupacionales buscando aquél que le permita la mayor expresión del concepto que tiene de sí misma, ahora influenciado por el grupo de iguales.

"Pensé en estudiar periodismo porque me agradaba y me permitía relacionarme con las demás personas, viajar e investigar o "reportar" acontecimientos. Pero desistí; mi madre me hizo abandonar la idea, expresándome que esa era una profesión muy peligrosa, que tendría que estar viajando mucho y que ella se iba a preocupar mucho por mí, ... y me convenció; no pensé más en eso. Luego cruzó por mi mente la idea de estudiar odontología, pero la dejé rápido al darme cuenta de que es una profesión muy larga y que requiere de mucho dinero para estudiarla, además porque no me sentía capacitada para dominar algunos temas o materias de esta profesión; lo que me agradaba es que a través de ella podía ayudar a las demás personas.

Pasé todas las vacaciones pensando qué iba a estudiar y entonces fue cuando me di cuenta de que todos mis amigos me buscaban para contarme sus problemas o simplemente para conversar un rato conmigo; me manifestaron que después de hablar conmigo se sentían bien, que se desahogaban contándome sus cosas.

Eso me motivó mucho y entonces me dije: -si ellos se sienten bien y me agrada saber que gracias a mi ayuda se sienten bien, ¿por qué no tratar de ayudar a más personas y darles afecto, comprensión y respeto? Fue entonces cuando me di cuenta que en el mundo hay tantas personas que necesitan una palabra de aliento, un gesto de afecto y amor, o simplemente una sonrisa de aceptación.

Por todo eso decidí estudiar orientación; porque siento que soy capaz de brindar todo eso y mucho más, por el bien de mis semejantes..."

El proceso de identificación es fundamental en la formación del autoconcepto y éste a su vez lo es del desarrollo vocacional del individuo en el marco de la teoría de Super. Según este teórico, la identificación empieza con el padre del mismo sexo; durante la adolescencia, el individuo se identifica con modelos fuera de la familia. Este proceso, se aprecia en el siguiente pasaje del ensayo de otra joven soltera de 22 años, quien realiza su elección vocacional en plena subetapa de fantasía y en una forma muy romántica, propia de los 17 años.

"...había tenido una experiencia tan bella con (un profesional de la Orientación). Yo lo adoro; un día cuando tenía un problema en casa, estaba como desconsolada, me sentía sola, que nadie me quería, y todos esos síntomas de esa edad, y me fui en busca de (el profesional) al ... donde yo también asistía y lo encontré. Se mostró tan amoroso, comprensivo, tierno, como un papá cuando ama mucho a una hija; me aconsejó y

yo estaba como en el sétimo cielo con él, y me identifiqué tanto con él, que cuando salí del colegio ya estaba decidida a estudiar orientación y ser como (el profesional).

Enfoques Psicológicos no Evolutivos.

Entre éstos, Anne Roe postula que las relaciones padres-hijos y la forma en que aquéllos gratifican las necesidades del niño, están probablemente relacionadas con la elección vocacional.

Según Roe, hay dos tipos de ambiente hogareño: cordial y frío; en el primero hay aceptación y en el segundo, evitación del hijo, pero en ambos tipos existe una concentración emocional sobre el niño. Esta concentración se manifiesta con sobreprotección o sobredemanda de los padres hacia el hijo. Los padres que tienden a evitar al niño, lo hacen ya sea mostrando negligencia con sus necesidades físicas o rechazándolo emocionalmente. Los padres que muestran aceptación del hijo, lo manifiestan unos de forma casual y otros de forma amorosa. Estos dos tipos de padres gratifican satisfactoriamente las necesidades de sus hijos en casi todos los niveles. Los padres sobreprotectores y sobredemandantes, satisfacen rápidamente las necesidades fisiológicas de sus hijos, pero condicionan la satisfacción de las necesidades más altas de la jerarquía como el amor y la pertenencia, a la dependencia y el conformismo, en el caso de los padres sobreprotectores, y al conformismo y los logros del hijo, en el caso de los sobredemandantes.

Según Roe, los padres que dentro de ciertos límites ignoran el bienestar físico de sus hijos (como los negligentes y rechazantes), probablemente no les causarán tanto daño como aquéllos que les dan amor bajo ciertas condiciones.

La teoría de Roe postula que los individuos que provienen de un hogar donde sus necesidades fueron satisfechas ya sea en for

ma casual o amorosa, sobreprotectora o sobredemandante, escogerán ocupaciones orientadas hacia las personas como las de servicio, relaciones comerciales, organizaciones, cultura general y artes y recreación. Los individuos que provienen de un hogar frío en el que predominó la evitación, la negligencia y el rechazo, escogerán ocupaciones no orientadas hacia las personas como las de tecnología, trabajo al aire libre y ciencia.

Aunque es muy difícil comprobar esta teoría, principalmente porque al estudiarse con adultos en el trabajo, el tiempo ha borrado de la memoria los detalles de los métodos de crianza que sus padres utilizaron o porque simplemente, la socialización nos ha condicionado a que "la ropa sucia se lava en casa", el enfoque de Roe es valioso por la gran cantidad de investigación que ha generado.

Se presenta a continuación, un pasaje del ensayo de la primera de las dos jóvenes de 22 años a que hemos hecho referencia. Ilustra cómo una madre sobreprotectora, que satisfacía inmediatamente las necesidades fisiológicas de la hija, aún a costa de privarse de alimentos, nunca satisfizo la necesidad de amor de la niña. Esta llenó esta carencia, con el afecto que le prodigó el padre y escogió una profesión orientada hacia las personas en la que hoy se desenvuelve exitosamente.

"Mi mamá siempre ha sido una persona sobreprotectora; me cuidaba en forma exagerada; no me dejaba jugar en la calle, no me permitía subirme a una silla porque me podía caer, se preocupaba por mi salud, etc. En fin, yo no podía hacer lo que yo quería sino lo que ella quería, o pensaba que era lo mejor para mí. Siempre he dicho que en mi casa me han dado mucho cariño, pero tengo que reconocer que durante los años de mi infancia, mi mamá me quería a su modo, porque ella nunca me demostró su cariño con besos y mimos; todo lo contrario, era muy grosera conmigo. Recuerdo grandes castigadas por parte de ella;

yo tenía el pelo muy largo y era el punto favorito de mamá, el cual halaba constantemente y por motivos sin importancia; además también me pegaba por las piernas con uno de sus zapatos. Esto ocurría muchas veces... Por otra parte, no recuerdo un solo beso que me haya dado, ni palabras cariñosas; el cariño de ella era decirme "mami" o "mamita" y cuidarme demasiado. Mi padre es una persona muy cariñosa; me consentía mucho y me llevaba a pasear; todas las noches me dormía en sus piernas y me arrullaba con una canción.

Siempre recuerdo que le decía a mi mamá: "no me le pegués a la chiquita"; pero yo sabía que eso no servía de nada porque ella seguía haciéndolo y yo no le decía a mi padre, porque después mi mamá me volvía a pegar.

...mi papá se quedó sin trabajo y pasamos muchas necesidades; recuerdo que papá luchó para conseguir nuevamente trabajo, pero durante el tiempo que estuvo sin él casi no tenían nada que comer, y digo tenían porque a mí nunca me faltó la comida y la leche, aunque ellos sólo alcanzaban a tomarse una taza de café. Papi pedía prestado o empeñaba algún objeto para conseguir comida para mí".

Los teóricos que utilizan conceptos psicoanalíticos y los aplican al desarrollo y elección vocacionales, han estudiado principalmente los mecanismos de sublimación e identificación.

Es importante conocer cómo se aplica la teoría psicoanalítica al desarrollo vocacional pues aunque no es muy frecuente, el orientador puede llegar a enfrentarse con situaciones en las que la patología ha invadido varias esferas de la vida de la persona, y la vocacional no es una excepción.

Con respecto al proceso de identificación en el desarrollo vocacional, el enfoque psicoanalítico se ha centrado especialmente en los casos en que hay conflictos en dicho proceso.

Sin ser un caso patológico, el siguiente pasaje ilustra cómo una niña que fue criada por sus abuelos maternos desde los 8 meses hasta los cinco años y medio, recibiendo afecto de su abuelo, pero maltrato de la abuela, a esa edad, regresa con su madre a quien "veía como un ser extraño a mí, no la quería..." y tiene la mala fortuna de ser alumna, en primer grado de una maestra que "no me quería para nada, siempre me avergonzaba delante de todas las compañeras y por eso no quería ir más" (a la escuela).

Obsérvese que desde la primera infancia, esta joven está enfrentado conflictos con modelos femeninos, que continúan cuando ingresa a secundaria, con su hermana mayor y su orientadora.

"...me escudé en mi hermana; ella me ayudaba cuando llegaba a la casa (se había casado); siempre me estimuló para que siguiera adelante, y otras veces también se burlaba de mí; ella es muy inteligente y decía que yo era una cerrada, pero a mí me daba tanta cólera que en mis adentros me decía: -le voy a demostrar que soy tan inteligente como ella. (Mi madre nunca se interesó, sólo que pasara).
 ...La orientadora de nivel en todos los 5 años no me quería para nada; yo era muy diablilla, a todo le sacaba chile, quizá porque me gustaba ser feliz en ese hogar del colegio, ser aceptada por mis compañeras, ya que en mi hogar no tenía ni derecho a hablar porque me maltrataba mi abuela...y mi madre no fue nada "afectiva", y por esas razones a cada rato me suspendían, aparecía mucho en los libros de clase y siempre la orientadora de nivel se limitó a regaños, ofensas, a ridiculizarme delante de las compañeras, y ya yo estaba obstinada de regaños y palos, y eso no me hacía efecto.
 Nunca me identifiqué con ella, pero siempre les decía a mis compañeras que me gustaría estudiar orientación para poder comprender a las muchachas como nosotras, no

recriminarlas o suspenderlas, sino dialogar con ellas; averiguar por qué se comportan así".

Esta joven es la misma que fue ayudada en sus problemas personales por un orientador varón. Así, las dos figuras a quienes más quiso y de quienes más afecto recibió, son masculinas: su abuelo y el orientador.

Finalmente, Robert Hoppock explica el proceso de desarrollo y elección vocacionales, en función de la satisfacción de necesidades. El centro del enfoque teórico de Hoppock lo constituye la información, tanto de sí mismo como del mundo ocupacional. Organiza su enfoque en 10 principios que destacan la satisfacción de las necesidades en orden jerárquico, como motivadora del desarrollo y elección vocacional.

Obsérvese en el siguiente pasaje del ensayo de una estudiante casada de 31 años, algunos principios de la teoría de Hoppock. Ella busca prepararse en una ocupación que le satisfaga su necesidad de contacto con otras personas y su necesidad de seguridad económica.

"...En un momento dado en que los niños estuvieron en edad escolar y se iban para la escuela o el "Kinder", me sentí tan sola que vi la necesidad de buscar alguna actividad. La índole del trabajo de mi esposo contribuyó a que yo me sintiera sola... Con solo el hecho de estar en la Universidad estaba satisfaciendo la necesidad de contacto con otras personas, de hablar, de comunicarme con gente. Necesitaba satisfacer la inseguridad que tenía respecto al futuro de mis hijos. Primero pensé en lo económico; el salario de mi esposo, aunque bueno era muy inestable; entonces pensé que con una profesión yo podría tener un sueldo fijo. Yo me sentía muy insegura en el aspecto de cómo educar a mis hijos lo mejor posible; entonces pensé que la

carrera que eligiera, me diera por lo menos unas nociones de cómo hacerlo...

Es evidente que esta estudiante tenía satisfechas sus necesidades básicas de alimento, vestido y vivienda, pero no las del segundo nivel de la jerarquía: la necesidad de seguridad en la crianza de sus hijos y en su capacidad para contribuir económicamente al sustento de su hogar y a la educación de los niños. El impulso de satisfacer estas necesidades la llevó a ingresar a la Universidad y es muy probable que hoy, cinco años después de haber escrito su ensayo, otras necesidades hayan emergido en su jerarquía y las esté satisfaciendo en su trabajo y en otros campos, como la necesidad de pertenencia a otros grupos aparte de la familia; la de estimación de otras personas, además de la que le proporcionen sus familiares; la de autoactualización y la estética.

El objetivo al no realizar aquí una revisión exclusivamente teórica de los enfoques, sino presentar éstos con casos reales, es demostrar a los orientadores la utilidad práctica de estos conocimientos teóricos, en su ejercicio profesional. Esto es, que en presencia de un orientado que expone su problema vocacional, el orientador sea capaz de entenderlo a la luz del enfoque teórico que mejor explica la situación particular de cada orientado. Trabajar sin marcos conceptuales, en orientación como en cualquier disciplina, conduce al error y a la deficiente utilización del tiempo y el esfuerzo de las personas.

Problemas Específicos en el Desarrollo y Elección Vocacionales.

Ahora se hará referencia a algunos problemas que pueden presentar los orientados en su proceso de desarrollo y elección vocacionales.

Mitos del desarrollo vocacional. De acuerdo con Lewis y Gilhousen (1981, p. 296-299), algunas personas pueden tener ideas y pensamientos irracionales acerca del proceso de desarrollo vocacional, transmitidos de generación en generación, que pueden afectar negativamente ese proceso. Algunas de estas ideas, han penetrado tanto que son verdaderos mitos. El orientador debe estar alerta para identificar los mitos del orientado y enfrentarlo con ellos.

Algunos de los mitos más comunes en el desarrollo vocacional son los siguientes.

La bola de cristal. En este mito subyace la idea irracional "Debo estar absolutamente seguro antes de actuar".

La paradoja es que aunque conviene estar seguro antes de actuar, no hay otra manera de estarlo que actuando primero.

El orientador debe propiciar el cambio de la idea irracional por esta idea alternativa: "Puede que yo no esté seguro; sin embargo, eso no significa que no puedo hacer algo ahora. Si actúo ahora, obtendré alguna información que será importante para mí en las decisiones que tome en el futuro".

Atrasado en la decisión. Este mito se centra en la idea de que la decisión vocacional es un acontecimiento que debe ocurrir en un punto específico del tiempo, generalmente antes de terminar la secundaria o poco después. Como cualquier error en la decisión es catastrófico y equivale a quedar atrapado por el resto de la vida, este mito contribuye a crear ansiedad y culpa por la creencia de que la decisión se debió haber tomado con anterioridad. La falacia de este mito es que desconoce que el desarrollo vocacional es un proceso que consiste de numerosas decisiones tomadas a lo largo de la vida.

La idea irracional en este mito es: "El desarrollo vo-

cacional implica sólo una decisión". La paradoja es que aunque se deba decidir ahora, no se está preparado para decidir. La idea alternativa por la que hay que cambiar la irracional es : "El desarrollo vocacional incluye una serie de decisiones; no tengo por qué decidir todo de una vez".

Los desertores nunca ganan. La idea de este mito es que si algo se empieza, debe continuarse tenazmente hasta el final. Algunos orientados tienen gran dificultad para cambiar sus planes vocacionales porque se sienten fracasados si lo hacen. El orientador puede ayudar a los orientados a reconocer que el cambio no es un fracaso sino una reacción esperada del desarrollo personal y una parte importante del ambiente dinámico en que vive. Los rápidos cambios tecnológicos han forzado a las personas a examinar y pronosticar el cambio y planear para él. Sin embargo, muchos individuos aún ven el cambio como una pérdida, una desertión o un fracaso. Pero hay diferencia entre desertar y cambiar : los desertores no tienen planes; los que cambian están integrando información y experiencias nuevas y diferentes.

La idea irracional en este mito es : "Si cambio, he fracasado". La paradoja es que la persona cree que no debe cambiar pero se siente infeliz con lo que está haciendo. La idea irracional debe cambiarse por esta : "Está bien cambiar en tanto esté funcionando. Cambiar es una respuesta adaptativa normal".

Quiero que lo hagas mejor de lo que lo hice yo. Este mito supone que cada generación debe alcanzar más que la que la precedió. Los padres son a menudo responsables de inculcar en los jóvenes la idea irreal de obtener una educación universitaria que ellos no tuvieron o de comunicar la idea de que una educación o un buen trabajo es una panacea para los problemas de la vida.

La idea irracional que subyace en este mito es: "Si pue-

do hacer esto, entonces seré feliz". La paradoja es que aunque se hayan hecho todas esas cosas aún no se es feliz. La idea alternativa por la cual debe cambiarse la irracional es: "Mi felicidad no depende necesariamente de alcanzar las metas que otros me han sugerido. Necesito experimentar mis propios triunfos y cometer mis propios errores al establecer un patrón efectivo de vida".

Mi trabajo es mi vida. Este mito implica por una parte que el trabajo debe ser intrínsecamente satisfactorio para poder vivir efectivamente y por otra, que en el trabajo deben utilizarse todo el tiempo y energía posibles.

Es un hecho que no todas las personas encuentran un trabajo intrínsecamente satisfactorio y que algunas necesidades pueden satisfacerse fuera del trabajo.

La idea irracional subyacente en este mito es: "Mi trabajo debe satisfacer todas mis necesidades". La paradoja es que no existe un trabajo que satisfaga todas las necesidades de una persona. La idea alternativa por la cual cambiar la idea irracional es: "El trabajo es importante, pero no lo es todo. Puedo satisfacer mis necesidades eficazmente aunque mi trabajo no me satisfaga".

Cualquiera puede ser presidente. La idea de que por medio de la persistencia y el esfuerzo se puede llegar a presidente de una nación, es la que sustenta este mito. Pero la realidad es que, aunque el esfuerzo es importante, no es suficiente para asegurar el triunfo. La determinación por sí sola, no puede tomar el lugar de las habilidades o la inteligencia. Si la persona está convencida de que el fracaso es un resultado directo de falta de esfuerzo, reinicia el círculo de lucha inapropiada. Este mito protege al ego cuando existe miedo al fracaso pues mientras no

haya un verdadero esfuerzo, no puede haber un verdadero fracaso o como escuchamos decir a algunos estudiantes : "pude haber obtenido buenas calificaciones, pero simplemente no traté".

La idea irracional en este mito es : "Yo puedo hacer cualquier cosa mientras esté dispuesto a esforzarme".

La paradoja es que algunos se esfuerzan mucho y no logran lo que desean. La idea alternativa por la cual cambiar la irracional es : "Esforzarme es necesario para lograr algunas cosas, pero no es suficiente para lograrlo todo".

Mi hijo el (la) doctor (a). Este mito perpetúa la idea de que algunas personas son mejores que otras simplemente porque tienen una posición más alta en la jerarquía ocupacional.

Aunque es cierto que algunas posiciones dan más prestigio y poder económico, no se pueden tomar decisiones vocacionales exclusivamente sobre esta base. Existen limitaciones reales del mercado ocupacional, como el desempleo, por lo que muchas personas tendrán posiciones que no son prestigiosas ni satisfactorias. Sin embargo, esto no significa que están sentenciados a la infelicidad.

La idea irracional en este mito es : "Mi valía como persona está integralmente relacionada con mi ocupación". La paradoja es que aunque se aspire a una ocupación prestigiosa para vivir eficazmente, ésta no garantiza una vida eficaz.

La idea alternativa de la irracional es : "Mi eficacia como persona está determinada por otras cosas aparte de mi "status" ocupacional. Puedo vivir una vida razonablemente eficaz sin considerar mi ocupación".

Se han resumido algunos mitos que afectan el desarrollo y elección vocacionales con el fin de que los orientadores asu-

man la responsabilidad de corregir conceptos equivocados de sus orientados.

El Temor al Fracaso.

Se acaba de señalar cómo el mito "Cualquiera puede ser presidente", protege el ego de las personas que tienen temor al fracaso ya que, en tanto no haya un verdadero esfuerzo, no puede haber un verdadero fracaso.

Con un enfoque diferente, Saltoun (1980, p. 35-41) investigó la relación entre el temor al fracaso y la inmadurez en el desarrollo vocacional. También investigó el temor al fracaso como uno de los factores que minan el esfuerzo de planeamiento vocacional.

Los sujetos fueron 75 estudiantes varones blancos de una universidad pequeña de la Ciudad de Nueva York, de 17 a 60 años, con un promedio de 20 años de edad.

Saltoun utilizó los siguientes instrumentos:

-Para medir el temor al fracaso se pidió a los sujetos que escribieran historias de cuatro láminas del tipo de la prueba de apercepción temática (TAT). El contenido de las historias se analizó para producir un puntaje de "Presión Hostil" (PH) para cada sujeto.

El puntaje PH se desarrolló para medir el temor a disminuir la autoestima, a perder valor ante los ojos de los demás y en menor grado, al castigo cuando se fracasa en una tarea de logro.

-La madurez vocacional se midió con las partes I y V del Inventario de Desarrollo Vocacional (IDV), Forma III de Super y con un Questionario Vocacional/Educativo (CUE) construido para evaluar la satisfacción, certeza y especificidad de los sujetos con su elección de especialidad universitaria y ocupación.

-Para determinar si el temor al fracaso es o no un factor que mina el esfuerzo de planeamiento vocacional, se hizo una evaluación de cuán productivamente usaban los sujetos un instrumento de planeamiento vocacional. Este fue la "Búsqueda Auto dirigida" de Holland (BAD).

El Cuestionario de Evaluación de la Búsqueda Autodirigida (BAD Eval) fue el instrumento construido para medir cuán productivamente usaron los sujetos el BAD.

Se esperaba que los estudiantes temerosos del fracaso no completaran el BAD como una manera de evitar la tarea y que no recordaran información del BAD porque esto podría indicar su nivel de habilidad y que restaran valor al BAD como una justificación para no asimilar sus resultados.

Se administró la medida de Presión Hostil y luego una prueba de cociente intelectual para estimular motivaciones relacionadas con el logro, a 46 sujetos. A los 29 sujetos restantes no se les dió este tratamiento de estímulo. Se esperó que las relaciones observadas entre el temor al fracaso y la conducta vocacional serían más fuertes en los estudiantes estimulados que en los no estimulados.

Después del tratamiento estadístico de los datos se encontró que:

- 1- Los estudiantes con alto nivel de temor al fracaso, en comparación con los de bajo nivel, eran menos maduros vocacionalmente en cinco de las ocho medidas de madurez vocacional y que menospreciaban más la tarea de planeamiento vocacional.
- 2- Muy pocos estudiantes completaron el BAD. Por lo tanto no se pudieron establecer diferencias significativas con los que sí lo completaron, en todas las va

riables del estudio. La autora atribuye el hecho de que muy pocos completaron el BAD, a la carga de estudios y a que los sujetos sabían que su desempeño en la investigación no tenía ninguna relación con sus calificaciones universitarias. Ella concluye en que factores situacionales fueron responsables de la baja proporción de sujetos que completó el BAD.

El estudio no aclaró cuáles conductas emplean los individuos que están tenerosos del fracaso, conduciéndolos a la inmadurez vocacional. Menospreciar la importancia de actividades de planeamiento vocacional, es posible que sea una de esas conductas pero se necesita más investigación para descubrir otras.

Exploración Vocacional

¿Cómo se Realiza?

El medio más conocido para la exploración de sí mismo, es la aplicación de instrumentos, estandarizados o no, que pretenden evaluar rasgos de la personalidad: aptitudes, intereses, habilidades, destrezas, ideales, aspiraciones, valores y otros.

El problema con la mayoría de estos instrumentos es que son traducciones de pruebas elaboradas para otros contextos culturales que no pueden ser utilizados en el medio costarricense sin una adecuada estandarización. Sin embargo, existen otros medios, que, aunque menos conocidos, son muy valiosos en la exploración de sí mismo y de los mundos del estudio y del trabajo.

Se hará seguidamente una presentación de algunos de estos medios útiles para que los orientadores y otros educadores ayuden a las personas en la exploración vocacional.

Rompecabezas de tu Mundo.

Es una herramienta eficaz para explorar los patrones de la toma de decisiones de los orientados. Los autores, Chadbourne, Rosenberg y Mahoney (1982), le dan este nombre porque consideran que las decisiones que cada persona toma, influyen en el tamaño y la forma de su mundo. A lo largo de su vida, cada persona desarrolla patrones de toma de decisiones o permite que otros las tomen por ella, perdiendo la oportunidad de determinar su propio mundo. Sin embargo, para William James, el hecho de no tomar una decisión aunque tenga que tomarse, es en sí mismo una decisión.

El ejercicio ayuda a los orientados a enfrentarse con sus propios patrones de toma de decisiones; les permite ver sus propios procesos mentales y entender cómo ciertos patrones facilitan o impiden la creación del propio mundo.

La persona que hace el rompecabezas monologa al juntar las piezas. Cuando lo completa, el observador le describe su conducta mientras lo hacía. La persona puede ver sus patrones de toma de decisiones y hacer los cambios apropiados.

Preparación del ejercicio. Las piezas del rompecabezas representan 13 sectores del mundo de un individuo : recreación, familia, cultura, naturaleza, economía, intelectual, ocupación, emocional, mecánico, romántico, interpersonal, físico y espiritual.

Cada persona prepara las 13 piezas de su propio rompecabezas, que serán totalmente diferentes a las de otras personas. Aunque las 13 piezas se recortan de forma rectangular, el tamaño de cada una va a depender de la extensión e intensidad que cada sector tenga en la vida de cada individuo.

Para determinar esto, se le pide a la persona que califique cada sector con una escala de 1 a 10, tanto para la extensión como para la profundidad. Por ejemplo, una persona que tenga mu-

cho interés por la recreación, se daría un puntaje de 8 a 10 para la extensión de este sector, pero si rara vez practica actividades recreativas, se daría un puntaje de 2 a 3 en intensidad del sector.

El tamaño del rectángulo para el sector "recreación" de esta persona, lo determinaría así: la extensión la representará con el largo del rectángulo y la "intensidad" con la altura. Para este sector, el rectángulo sería largo y de poca altura.

Para que todos los rectángulos guarden esta relación, conviene recortarlos de papel cuadriculado con la siguiente proporción: un cuadro equivale a un punto de la escala de 1 a 10 utilizada. Luego se rotula cada rectángulo con el nombre del sector que representa y si se desea se colorea.

El facilitador se sienta con el participante, comunicándose con él durante el proceso de colocar las piezas para asegurarse de que éste piensa en voz alta y haga observaciones. Se necesita un observador cuya función es escribir objetivamente la conducta verbal y no verbal del participante. Estas notas se presentan como retroalimentación descriptiva, no evaluativa cuando se completa el rompecabezas.

1. El facilitador coloca las 13 piezas del rompecabezas sobre una hoja tamaño carta y explica: "Estas son las piezas del rompecabezas de su mundo". Por favor, coloque las piezas juntas mientras piensa en voz alta. Puede ser difícil, pero verbalice lo que piensa". Si la persona olvida verbalizar lo que ella está pensando, el facilitador pregunta: "¿En qué está pensando ahora?".

2. El facilitador concede más o menos un minuto para que la persona examine las piezas y luego pregunta lo siguiente:

- "¿Le sorprende el tamaño de algún sector?
- ¿Tiene idea de cómo será el rompecabezas cuando usted termine?

-¿ Tiene un plan para armar el rompecabezas ?

3. Mientras el participante va armando el rompecabezas, el facilitador y el observador miran cuidadosamente. Este debe asegurarse que la conducta del participante sea descrita y no evaluada.

4. Sus observaciones deben incluir :

-El ritmo del participante : ¿Es una persona segura ?

-¿Coloca una pieza y nunca la mueve ?

-¿Titubea antes de mover una pieza ?

-¿Palpa las piezas del sector y las reacondona ?

5. Cuando el participante termina, el observador y el facilitador anotan :

-La configuración de las piezas

-La colocación de las piezas en la hoja

-¿Cuánta superficie de la hoja está cubierta ?

-¿Se salen las piezas del límite de la hoja ?

-¿Se superponen las piezas ?

6. El facilitador pregunta al participante :

-¿Cuáles son las características del rompecabezas que son obvias para usted?

-Si un extraño mirara el rompecabezas completo, ¿qué vería en él ?, ¿qué diría él acerca de este mundo ?

7. Primero el observador, luego el facilitador, ofrecen la retroalimentación acerca de la forma en que el participante arma el rompecabezas (puntos 4 y 6) y cualquier descripción de la relación de las piezas como están ahora o como las arregló cuando lo armaba.

8. El facilitador pregunta al participante: "¿Es ésta la forma como le gustaría que fuera su mundo? Si la respuesta es negativa, permítale arreglar su mundo ideal.

9. Cada miembro del grupo puede expresar lo que aprendió del ejercicio.

10. Cuando el trío termina el ejercicio, se distribuye el documento "Cosas en qué pensar".

Cosas en qué pensar. Parte I: Tamaño y Forma de tu Mundo.

Mientras que usted mira su rompecabezas completo, ¿qué le viene a la mente? ¿Parece un mundo integrado o tiene algunas partes muy separadas y distintas? ¿Le gustaría tener esas partes más cercanas? Si es así, ¿qué es lo que mantiene la separación? ¿Cómo maneja usted las partes separadas de su mundo?

¿Es su mundo redondo, una línea, esparcido? Algunas personas tienen mundos muy lineales; otros ven todo en huecos y tienen mundos redondos; algunos de nosotros tenemos mundos muy esparcidos. ¿Le gusta a usted la forma de su mundo?

¿Le parece a usted tener un núcleo central o un fundamento para su mundo?. Si no, usted podría comenzar a pensar acerca de los lugares, cosas, gente, e ideas que le pudieran suministrar una base sólida o un núcleo para su mundo.

¿Parece su mundo tener una dirección o progresión?

Mire los sectores. Es el tamaño de cada sector representativo de su sistema de valores? Necesita usted pensar cómo está viviendo sus valores?

Parte II: La Toma de Decisiones.

Tuvo usted alguna idea de cómo calzarían sus piezas al comenzar a actuar o esperó a ver qué sucedía? Si usted tuviera un cuadro del rompecabezas terminado antes de comenzar, esto puede significar que usted fija metas que ve claramente en su toma de decisiones. Si permitió que el rompecabezas emergiera, esto significa que usted es espontáneo y flexible. ¿Tenía un plan pa-

ra armar el rompecabezas ? Esto no quiere decir un cuadro de los resultados sino un proceso para hacer la tarea. Si es así, usted puede ser una persona que emplea estrategias de desarrollo.

Fuó difícil o fácil pensar en voz alta ? Si le fue fácil usted puede ser una persona que resuelve sus problemas hablando en voz alta, experimentando con ideas. Si fue difícil, usted puede ser una persona que hace el pensamiento internamente y que no habla hasta que ha terminado el producto o la respuesta.

Es impulsivo o se sienta y piensa ? El grado de su impulsividad o voluntad para correr riesgos y cometer errores se puede demostrar por esta conducta.

¿Se salió de la página ? Si fue así, usted puede ser una persona que no atiende fronteras externas; usted puede probar límites.

¿Le preguntó al facilitador o al líder del grupo si podía sobreponer piezas, pasar la página, o cualquier otra cosa ? Si lo hizo, usted puede ser una persona que atiende a la autoridad, que quiere hacer las cosas de la forma correcta. Usted también puede ser una persona que le gusta recoger información antes de tomar una decisión. Esta conducta puede reflejar una naturaleza cautelosa.

¿Se abstuvo de hacer algo que hubiera querido hacer como reordenar piezas después de hecho el rompecabezas, superponer piezas, etc.? Si fue así, esto puede significar que usted se imagina barreras en el mundo que realmente no existen.

¿Están superpuestas las partes de su mundo ? ¿Es usted capaz de ver las interconexiones cuando toma decisiones? Si es así, usted puede invertir tiempo pensando en las consecuencias que no son simples relaciones cara a cara, sino relaciones que tienen efectos intrincados y de largo alcance.

¿Cuán rápidamente hizo esta tarea? Si fue rápidamente, puede significar que usted toma decisiones rápidas. Si lo hizo lentamente, usted puede ser una persona que chequea cada ángulo antes de actuar, posiblemente una persona cautelosa.

Colocó las piezas, luego las recogió y las arregló? Si lo hizo así, usted puede ser una persona que toma decisiones mediante prueba y error. A usted le puede gustar "probar las cosas". Usted puede ser una persona concreta y orientada a los resultados.

¿Tocó las piezas, titubeó al armarlas? Si lo hizo así, pregúntese a sí mismo, "¿Qué fue lo que me estaba diciendo a mí mismo"? Algunas personas evalúan cada movimiento, todas las consecuencias negativas, cuando tratan de tomar una decisión y se dicen a sí mismas todas esas consecuencias. A menudo esa conducta es una barrera interna que conduce a la inmovilización.

Pueden ayudar a aclarar la aplicación de esta técnica, los siguientes casos descritos por Chadbourne, Rosenberg y Mahoney (p. 52).

Al terminar el rompecabezas, una mujer se recostó en el asiento y exclamó: "No es extraño; yo nunca me siento centrada o capaz de tomar una decisión". Ella había representado su mundo dividido. En el lado izquierdo de la página había sectores que ella asociaba con la vocación deseada y en el derecho estaban los sectores que relacionaba con la vida familiar. Mientras miraba el rompecabezas de su mundo, ella señalaba los dos mundos muy separados entre sí, pero cada uno integrado en sí mismo y se dió cuenta que esta dicotomía la estaba empujando en dos direcciones y no funcionaba satisfactoriamente en ninguna de ellas. Ella tomó la decisión de reordenar lo que necesitaba hacer con su vida antes que tratar de hacer todo al mismo tiempo. A medida que ella organizó su mundo real, aumentó su habilidad

para tomar decisiones y se sintió más centrada y contenta.

Un participante tenía tanta dificultad en verbalizar sus procesos internos que comenzó a entender que dejaba a los demás fuera de su toma de decisión y que todos sus asuntos eran muy privados. Este aprendizaje aclaró por qué él tenía problemas en el empleo y en su matrimonio.

Una participante comenzó a mirar a otros armar sus rompecabezas una vez que ella terminó el suyo. Al observar a otros su poner piezas, salirse de la página, descartar un sector sin significado o romper uno, ella se dió cuenta que había estado limitándose a sí misma al asumir que existían más reglas de las que en realidad había.

Clasificación de Tarjetas Vocacionales.

El Sistema de Clasificación Vocacional creado por Leona E. Tyler (1961), (citada por Williams, 1978, p. 237) consiste en un paquete de tarjetas en cada una de las cuales aparece el nombre de una ocupación.

La administración de este método de exploración vocacional consta de cuatro pasos :

- a) Clasificar el paquete en tres grupos rotulados : "podría escoger", "no escogería" y "ninguna opinión".
- b) Clasificar el grupo "no escogería" en ocupaciones para las cuales la razón del rechazo sería la misma o similar.
- c) Clasificar el grupo "podría escoger", de la misma forma y además seleccionar y ordenar por rangos las 10 ocupaciones más preferidas.
- d) Explicar los motivos de esas preferencias.

En los pasos b y c debe promoverse una discusión por medio de preguntas del orientador tales como : ¿Qué le gusta o dis-

gusta de las ocupaciones de esos dos grupos ?

Se anotan las agrupaciones y comentarios de los orientados y se analiza la consistencia de las ocupaciones de cada grupo usando el sistema de Holland.

La ventaja de este método es que puede modificarse fácilmente para adaptarlo a las necesidades locales o de investigación. Por ejemplo Dolliver (1966, citado por Williams, 1978, p. 238) usó las 51 ocupaciones del formulario para hombres del Inventario de Intereses Vocacionales de Strong, porque ellas representaban una buena muestra de ocupaciones de nivel universitario. Cooper (1976, citado por Williams, 1978, p. 238) imprimió en el reverso de cada tarjeta, un resumen de los deberes principales del trabajo tomándolos del Diccionario de Títulos Ocupacionales.

Así pues, cada orientador definirá el número de tarjetas que utilizará con sus orientados; debe cuidarse que la cantidad incluya un rango suficientemente amplio de selecciones vocacionales para ambos sexos, así como imprimir los deberes principales del trabajo puesto que esto ayudará a las personas a definir más claramente ocupaciones poco conocidas para ellas.

Del sistema de Clasificación Vocacional de Tyler se pueden obtener al menos tres tipos de información :

- a) Se puede observar algunos aspectos del proceso de toma de decisión.
- b) Se aprecia el nivel actual de desarrollo vocacional del orientado.
- c) Se obtiene información en relación con la autoevaluación del orientado, de varias destrezas y variables de personalidad.

El propósito de este Sistema es estudiar los patrones de elección de los individuos.

Durante el primer paso, el orientador observa la seguridad e indecisión con que el orientado es capaz de tomar decisiones negativas o positivas, el tamaño de los tres conjuntos de tarjetas, el número de preguntas y comentarios hechos y el tiempo requerido para esta clasificación inicial.

Williams (1978, p. 239) describe el siguiente caso: una cliente clasificó 144 tarjetas de la siguiente forma: colocó 90 en el grupo "no escogería", 52 en "ninguna opinión" y sólo 2 en el grupo "podría escoger". Se comenzó a explorar las razones que había detrás de una clasificación tan negativa. La orientada reveló muchos sentimientos de incompetencia y duda de sí misma. Fue evidente que el patrón de rechazar alternativas impregnó su proceso de toma de decisiones en casi todas las áreas de su vida.

Durante el segundo y tercer paso, el orientador y el orientado hacen una exploración más completa del proceso de toma de decisión. Algunos orientados que tienen poco problema con el primer paso, encuentran casi insuperable la tarea de agrupar las ocupaciones para las cuales la razón del rechazo o preferencia sería la misma o similar y con otros orientados ocurre a la inversa.

Al discutir las agrupaciones, el orientador explora los significados atribuidos a cada grupo.

Williams (1978, p. 240) refiere el caso de un orientado que organizó las ocupaciones en muchos grupos con empleos muy diversos en cada grupo y comenzó la discusión con la siguiente afirmación: "me gusta (no me gusta) la gente..." En cada caso, su visión de las ocupaciones se basó en estereotipos de personas que las desempeñaban. La mayoría de los estereotipos eran inadecuados.

Con la clasificación de las tarjetas, este proceso ineficaz de elección se aclaró y empezó la tarea de desarrollar un método de toma de decisión más eficaz.

Como ya se indicó, este método permite apreciar el nivel actual de desarrollo vocacional del orientado. Con esta información, el orientador puede ayudar al orientado a determinar las tareas más apropiadas que éste debe realizar para alcanzar el nivel de desarrollo vocacional que necesita .

Con la clasificación de las tarjetas vocacionales, el orientador se da cuenta de la cantidad y exactitud de la información sobre el mundo del trabajo que tiene el orientado.

Para ilustrar esta situación, Williams (1978, p. 240) presenta el siguiente caso : un orientado que encontró muy difícil el proceso de agrupar, hizo 20 pequeños grupos de la clasificación "no escogería". Clasificó el segundo grupo más grande como "no sé lo que implican esas ocupaciones, pero suenan mal". Cuando se discutió su clasificación "podría escoger", varias ocupaciones fueron relegadas al grupo "no escogería". Fue evidente que este universitario de primer año tenía poca información sobre el mundo del trabajo y por lo tanto, su primera tarea debía ser explorarlo.

El siguiente caso ejemplifica la necesidad de la información acerca de sí mismo, en el proceso de desarrollo vocacional. Una orientada, (Williams, 1978, p. 240-241) hizo grupos de ocupaciones relativamente consistentes de acuerdo a la teoría de Holland pero redujo su clasificación "podría escoger" a tres áreas en alguna medida incompatibles. Comprometida con cada área, encontraba difícil escoger entre las tres. Se le propuso explorar las tres áreas en relación con sus necesidades, motivaciones, prioridades y la cristalización de las mejores alternativas posibles.

En estos dos últimos casos, la Clasificación de Tarjetas Vocacionales probó ser un método eficiente para examinar el nivel de desarrollo vocacional del orientado y determinar las tareas evolutivas más apropiadas.

Por último, la Clasificación de las Tarjetas Vocacionales permite la autoevaluación del orientado durante la discusión que sostiene con el orientador, después de clasificar los tres grupos. Según Starishewsky y Matlin (1963, citados por Williams, 1978, p. 241) las personas utilizan dos tipos de lenguaje: aquél con el cual el individuo piensa acerca de sí mismo y expresa verbalmente su autoconcepto, lo denominaron "psychtalk"; y el que utiliza para expresiones educativas, ocupacionales y conductuales, lo denominaron "occtalk".

Durante la discusión, el orientador facilita que el orientado pase de un lenguaje a otro para que éste realice valoraciones de la personalidad y las relaciones con valoraciones ocupacionales. El siguiente caso puede contribuir a aclarar esta utilidad de las tarjetas vocacionales:

Un hombre de 25 años con 5 años de experiencia en ventas clasificó muchas ocupaciones comerciales en el grupo "no escogería". Se transcribe parte del diálogo que sostuvo con el orientador:

- "ORIENTADOR: ¿Cómo llama a este grupo?
 ORIENTADO: Empleos persuasivos (occtalk)
 ORIENTADOR: ¿Qué es lo que a usted no le gusta de los empleos persuasivos?
 ORIENTADO: Esta gente tiene que persuadir a la gente de hacer algo que ellos no quieren hacer (occtalk).
 ORIENTADOR: ¿Y qué es lo que no le gusta de eso?
 ORIENTADO: No soy un buen persuasor. Me siento muy incómodo (Psychtalk).
 ORIENTADOR: ¿De qué modo se siente incómodo?
 ORIENTADO: Me siento muy solo; no hay apoyo (psychtalk)".
 (Williams, 1978, p. 241)

Simulación de Empleos.

Como ya se señaló, los medios más utilizados por la mayoría de los orientadores para facilitar la exploración vocacional de los orientados son: la aplicación de instrumentos estandarizados o no, el estudio de material escrito, discusiones en clase y visitas a centros de estudio y trabajo, pero son insuficientes y poco motivadores para los orientados, con excepción de las visitas.

Los dos métodos ya analizados y la simulación de empleos, son más interesantes para los niños y jóvenes pues les permiten aprender haciendo.

La simulación de empleos es la representación de una de las tareas que un trabajador debe realizar en un empleo determinado, utilizando los instrumentos y materiales reales que se requieren en ese empleo. Este método permite explorar las destrezas, habilidades e intereses de los orientados. Pero a la vez, si se les permite tener múltiples experiencias de simulación, el método puede generar la aparición de nuevos intereses ocupacionales.

Las experiencias de simulación de empleos se presentan en forma de unidades que pueden prepararse en el mismo Centro Educativo, atendiendo a las siguientes recomendaciones:

1. Cada unidad debe representar una de las tareas que un trabajador realiza en un determinado empleo.
2. La unidad debe tener los instrumentos y materiales reales que se utilizan en la tarea de ese determinado empleo que el estudiante simulará.
3. La unidad debe ser portátil y duplicable.
4. Su costo debe ser bajo.
5. La unidad debe permitir el autoaprendizaje: el estudiante debe hacer la tarea solo, de principio a fin, o con muy poca instrucción del profesor.

Los estudiantes podrán realizar algunas unidades en la sala de clases pero otras requerirán más espacio, por ejemplo, una unidad de reparación de frenos de automóvil. Para una unidad de plomería, se requerirá la sección de una pared, una palangana y los accesorios de cañería necesarios. Algunos materiales deberán ofrecerse parcialmente preparados a los estudiantes, como por ejemplo productos químicos necesarios para una unidad sobre fotografía o los ingredientes requeridos para la preparación de recetas en una unidad de pastelería.

Se entrega a los estudiantes las instrucciones grabadas en una cinta magnetofónica junto con instrucciones escritas, cuadros y gráficos, cuando son necesarios. Las instrucciones se presentan graduadas según su dificultad para facilitar su comprensión y ejecución. La cinta permite que el estudiante escuche las instrucciones las veces que lo necesite.

Se puede proporcionar a los estudiantes catálogos y folletos del empleo simulado, como fuentes ilustrativas.

Los resultados de investigaciones para determinar la efectividad de las unidades indican que :

1. Es un método de exploración vocacional muy efectivo.
2. El aprendizaje cognoscitivo medido por el uso correcto de términos y conceptos propios del empleo que se simula, se incrementó significativamente después que los estudiantes completaron la unidad.
3. El aprendizaje medido por el conocimiento de palabras y conceptos enseñados directa o indirectamente en las unidades, aumentó.
4. Se producen cambios importantes en la actitud de los estudiantes hacia los empleos que simula así como hacia el valor del trabajo.

5. El interés de los estudiantes por la simulación de empleos aumentó significativamente después de completar las unidades .
6. Los profesores y padres informan que los estudiantes que completan las unidades son estimulados hasta el grado de buscar información adicional sobre el empleo, en libros y revistas, conversando con personas de la comunidad que trabajan en el empleo, etc.
7. La experiencia del estudiante con la simulación de empleos se refleja en la comunicación con sus padres, compartiendo con ellos lo que vivió en la escuela.
8. Del 90% al 100% de los estudiantes que terminan las unidades, encontraron que trabajar en ellas es una forma efectiva y muy interesante de aprender sobre empleos.
9. Más del 90% de los estudiantes indicó que les gustaría participar en más unidades de simulación y el 85% manifestó su deseo de pasar por la misma unidad otra vez.
10. Varios profesores indicaron que esta era la misma vez que sus estudiantes habían estado ocupados por 45 minutos y al final de la tarea tenían suficiente interés para continuar trabajando en otra unidad.
11. Los 165 padres de estudiantes de quinto y sexto grado que contestaron un cuestionario, respondieron que el programa debía ser continuado y expandido para incluir más unidades. Los padres querían que sus hijos pasaran más tiempo en este tipo de actividad. Lamentaron el hecho de que otros trabajos escolares no fuesen tan estimulantes como la simulación de empleos y no generasen el mismo grado de motivación.

Si al orientador se le dificulta elaborar unidades de simulación de empleos, existe una alternativa de exploración vocacional que sólo requiere en primera instancia, que él establezca contacto con las diferentes fuentes de trabajo de su comunidad :

comerciales, industriales, burocráticas, etc., que permitan la permanencia de estudiantes en ellas, durante un tiempo determinado, como observador participante de las tareas que realizan los diferentes empleados. Este método para explorar el mundo ocupacional, se conoce como "estudio-trabajo", pues el niño o el joven, sin abandonar sus estudios, dedica parte de sus horas libres a permanecer rotativamente en contacto directo con diferentes ocupaciones. Estas experiencias le ayudarán a tomar una decisión vocacional más acertada, en el momento oportuno.

Representación de Papeles.

Los detalles de la técnica de representación de papeles aplicada en Orientación, son conocidos de todos los orientadores. Aquí se resume la aplicación de esta técnica a una situación específica de Orientación cual es la toma de decisión vocacional de una orientada que se enfrenta a tres opciones (Gunnison, Shapiro y Bradley, 1982, p. 361-363).

El objetivo del orientador es hacer que la orientada represente las tres ocupaciones que le interesan: orientadora escolar, doctora en orientación y médico psiquiatra, para que valore la probabilidad y conveniencia de cada una de las tres alternativas.

El orientador colocó tres sillas delante de la orientada y las identificó con cada una de las tres ocupaciones. Luego le dijo que estuviera muy consciente de su propio cuerpo a medida que respondiera afirmativamente a las preguntas que él le haría. Si la respuesta era correcta, su cuerpo entero respondería. Si era incorrecta, su cuerpo emitiría una sensación de contradicción.

Cuando el orientador le preguntó si ella era una estudiante de maestría: contestó afirmativamente y expresó que no

sintió ninguna sensación particular.

Cuando le preguntó si ella nunca había mentido y contestó afirmativamente, sintió todo su cuerpo tenso, el estómago revuelto y una sensación de agitación en el pecho.

Evidentemente, el propósito del orientador con este ejercicio previo, era hacer consciente a la orientada de que durante la representación de papeles que seguiría, debía ser completamente veraz.

El orientador le pidió que se sentara en la silla de la orientadora escolar y asumiera que está comprometida con la orientación escolar. Le indicó que le dijera a las personas hipotéticas sentadas en las otras sillas, todas las razones por las cuales cree que la orientación escolar es la opción correcta.

Una vez que la orientada expuso sus razones, el orientador las resumió y reflejó y luego le pidió que se sentara en otra silla y le dijera a la orientadora escolar, "sentada" en la silla que la orientada acababa de dejar vacía, las razones por las que cree que la orientación escolar no es la opción adecuada.

Es evidente que lo que el orientador perseguía con esta representación de papeles y cambio de papeles, realizadas con las tres ocupaciones era que la orientada llegara, por su propia experiencia, a definir su mejor opción. Ella lo manifiesta con sus propias palabras de la siguiente forma :

"...yo estaba temerosa de la escuela de medicina, no sabía si podía hacerlo, si estaba lo suficientemente comprometida. Obtener un doctorado en orientación me agradaba porque estaría en una posición ventajosa...También podría enseñar (algo que amo) y hacer orientación privada. Un doctorado me abriría muchas puertas. Honestamente tuve problemas al pensar en buenas razones para no obtener

mi doctorado. Algunas cosas negativas (trabajo duro, tiempo involucrado) ya no me parecían negativas. Me sentía más cómoda en la silla de doctora en orientación. Después de la representación de papeles me sentí exhausta pero liberada. Las cosas me parecieron mucho más claras y me sentí segura sobre la dirección que tomaría. El orientador me pidió arreglar las sillas una detrás de la otra, colocando primero la ocupación que me gustaba más. Ahora yo podía hacer fácilmente lo que no podía al principio de la sesión.

...aprendí algo en esta sesión; aprendí cómo mejorar mi toma de decisiones hecha por mí misma. A la larga yo soy mi propia orientadora. He aprendido...a llegar a ser menos dependiente de otros y más consciente de tener que vivir mi propia vida..."

Este es un ejemplo de orientación vocacional con el enfoque centrado en la persona, de Rogers. El orientador trató a la orientada con respeto y con la creencia de que ella tiene dentro de sí misma el potencial para el crecimiento. Las sesiones anteriores a la que se transcribió, fueron empleadas para crear el clima psicológico por medio de la genuinidad y empatía del orientador. El enfoque está centrado en la orientada: su confusión y sus necesidades.

Ella determina lo que quiere cambiar y lo que quiere llegar a ser. Tanto el orientador como la orientada sintieron que las sesiones habían sido particularmente productivas.

Problemas en la Exploración y la Toma de Decisión Vocacional.

Indecisión vocacional. Antes de analizar el problema de la indecisión vocacional, es importante aclarar conceptos relacionados que están apareciendo en la literatura especializada en el campo vocacional.

Para Salomone (1982, p. 498) la decisión-indecisión vocacional, es un concepto compuesto de dos subconceptos y sus conductas acompañantes, así:

Determinación _____ No determinación (estado)

decidido _____ no decidido (conducta)

Capacidad de decisión _____ Incapacidad de decisión (estado)

Seguro _____ Inseguro (conducta)

Salomone considera que los jóvenes de secundaria y primeros años **universitarios** son "no decididos" y no "inseguros"; este último término y su estado concomitante "incapacidad de decisión"; los reserva para los adultos mayores de 25 años.

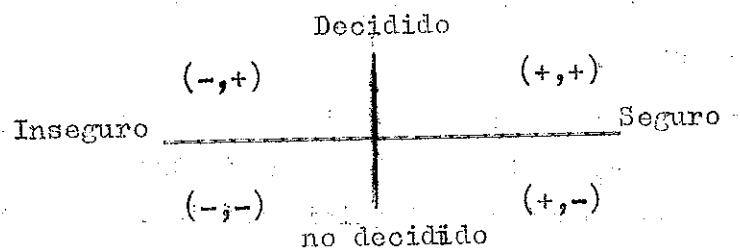
Más recientemente, Van Matre y Cooper (1984, p. 637) indican que en 1983, Hartman y Fuqua reconocieron que la indecisión vocacional es un problema multidimensional complejo que debe ser evaluado sobre algo más que impresiones clínicas. Por otra parte, Cooper, Fuqua y Hartman (en prensa, citados por Van Matre y Cooper, 1984, p. 637) encontraron una relación entre los orientados inseguros vocacionalmente con gran incapacidad de decisión y las características de personalidad siguientes: autocrítica, sumisión, pasividad y necesidad de aprobación.

Para Van Matre y Cooper, parece que hay dos dimensiones principales o continuum, a lo largo del cual pueden ocurrir demoras o disfunciones en la toma de decisión vocacional. Estas dimensiones son:

"Estado Decidido - No decidido"

"Rasgo de Capacidad de decisión - Incapacidad de decisión"

Aclaran estos autores que el uso de estado y rasgo implica una diferencia de tiempo. El estado de "determinación" - "no determinación" se refiere a un nivel transitorio de indecisión que acompaña todas las tareas de toma de decisiones y puede fluctuar de muy alto a muy bajo. El rasgo de "capacidad de decisión" - "incapacidad de decisión" se refiere a una predisposición más duradera y consistente cuando se encuentra en cualquier tarea de toma de decisión e incluye un amplio rango de diferencias individuales. Estado y rasgo se usan con las dos dimensiones: "determinación" y "capacidad de decisión". La naturaleza de estas dos dimensiones puede ser tal que combinadas, puedan representar o incluir casi todas las dificultades cognoscitivas, afectivas y conductuales encontradas en la situación de orientación y que involucren decisiones vocacionales. Van Matre y Cooper representan las dimensiones en dos ejes de coordenadas como se muestra a continuación.



Este es un "esquema de clasificación diagnóstica rudimentario", como lo llaman los autores, que permite la localización de un individuo con respecto a las dimensiones. Además, la localización de un individuo en uno de los cuatro cuadrantes puede fluctuar de moderada indecisión y problemas de incapacidad de decisión a disfunciones más significativas. Según Van Matre y Cooper, un individuo colocado en los extremos positivos de ambos ejes (+,+), tiene poca probabilidad de requerir orientación, son personas decididas y seguras y sólo buscan orientación para confirmar su elección. Los autores consideran que se puede esperar encontrar el mayor número de orientados en el cuadrante (+,-) que significa un estado de indecisión vocacional pero no un rasgo de personalidad de incapacidad de decisión general. Estas personas usualmente se benefician de la medición vocacional tradicional.

Las personas que se localizan en el extremo negativo de la capacidad de decisión y el extremo positivo "decidido" (-,+) corrientemente han hecho una decisión vocacional general, es probable que experimenten ambivalencia con su elección y regresen al estado de indecisión vocacional.

En las personas que se localizan en los extremos negativos de ambos ejes, se espera una disfunción y demora de la selección vocacional, más aguda. Estas personas muestran mayor ansiedad y características negativas de personalidad que interfieren con la toma de decisión eficaz.

En conclusión, los autores consideran que dada la utilidad potencial de su esquema, es importante crear instrumentos de evaluación prácticos para sustituir el juicio clínico. Debe realizarse investigación adicional para diseñar intervenciones de tratamiento más eficaz para cada una de las cuatro configuraciones.

El estudiante inseguro. Gordon (1981, p. 433) define positivamente a los estudiantes inseguros con la siguiente reflexión:

"En vez de ver a los estudiantes inseguros como personas con diferencias en las habilidades o la personalidad, los debemos reconocer como personas que manifiestan diferentes niveles en los procesos de desarrollo".

Una variable importante, a menudo asociada con la indecisión es la ansiedad. Goodstein (1965, citado por Gordon, 1981, p. 433) identificó dos grupos de estudiantes inseguros: los que experimentan indecisión en la cual la ansiedad es temporal y aquellos que experimentan ansiedad que es debilitante y permea todas las decisiones de la vida, no sólo las relacionadas con las elecciones vocacionales o educativas.

Algunos investigadores han tratado de aislar los factores asociados con la indecisión. Apple, Haak y Witzke (1970, citados por Gordon (1981, p. 433) analizaron factorialmente algunas de las dimensiones identificadas por medio de la investigación como importantes en la conducta de toma de decisión. Cuando se aplicó el análisis a los estudiantes inseguros, emergieron seis factores: orientación para la búsqueda de información; ansiedad situacional específica; multiplicidad de intereses; orientación humanitaria; indecisión generalizada y preocupación con la propia identidad. Concluyeron que existen múltiples causas de la indecisión.

Salomone (1982, p. 496) distingue entre las personas vocacionalmente no decididas, una condición natural de los adolescentes y las vocacionalmente inseguras, una disposición caracterizada por la confusión de identidad y a menudo, la ansiedad. Salomone recomienda a los orientadores, reservar la categoría diagnóstica de "inseguro" a los adultos de 25 años en adelante, que muestran características de indecisión y la categoría de

"no decidido" para los estudiantes de secundaria y de los primeros años universitarios.

Distinción entre las personas no decididas e inseguras.

Holland y Holland (1977, citados por Salomone, 1982, p. 496) apuntaron que "una gran proporción de estudiantes no decididos están haciendo lo que hacen los adultos inteligentes: demorar algunas decisiones hasta que llegue la realidad". Ellos creyeron que esta estrategia "no es necesariamente estúpida, desinformada o inmadura". Los tres tipos de personas no decididas, sugeridas por Holland y Holland y revisados por Zytowski en 1978, son:

1. un grupo que simplemente no tiene que decidir todavía y permanece no decidido;
2. un grupo que es simplemente ansioso, inmaduro o incompetente y
3. un grupo que puede ser descrito como con disposición hacia la indecisión.

Por el contrario, las personas inseguras fracasan al tomar decisiones importantes, no porque carezcan de suficiente información sino porque poseen ~~características~~ personales que no les permitirán llegar a un estado mental de seguridad y actuar. No pueden tomar decisiones cruciales porque son psicológicamente incapaces de tales conductas, según considera Crites (1969, citado por Salomone, 1982, p. 497).

Razones para ser no decidido. Según Salomone (1982, p. 497)

las razones por las cuales los estudiantes de secundaria y de primeros años de universidad han decidido no decidir, son las siguientes:

1. "Los estudiantes brillantes que no han escogido una vocación específica pueden estar demorando esa elección porque son capaces de hacer muchas cosas y por lo tanto, tienen muchas más alternativas disponibles". (Baird, 1968).

2. "Las personas cambian sus preferencias vocacionales en respuesta a los refuerzos positivos de otros, especialmente cuando esos "otros" son muchos y significativos para la persona en cuestión". (Holland, 1976).
3. Además de tener muchas capacidades, algunos estudiantes tienen muchos y variados intereses o tienen intereses que no han cristalizado todavía; sus intereses pueden continuar cambiando a medida que ocurren nuevas experiencias.
4. Los estudiantes pueden reconocer que necesitan más información sobre varias ocupaciones, demandas del trabajo, requisitos educativos, etc.
5. El reconocimiento de que hay necesidad de información sobre cómo decidir, puede demorar una elección.
6. Una incertidumbre acerca de las propias metas y aspiraciones vocacionales y acerca del tipo de ambiente laboral en el cual uno prosperaría, puede hacer dudar acerca de una elección vocacional.
7. Los estudiantes pueden estar inciertos acerca del sentido práctico de una meta vocacional largamente acariciada y pueden desear reconsiderar el plan.

Holland (1977, citado por Salomone, 1982, p. 497) considera que los estudiantes que tienen un leve o moderado grado de inmadurez, incapacidad interpersonal y ansiedad, incluyendo a los que requieren de orientación, pueden tener una o más de las siguientes razones para ser no decididos acerca de una elección vocacional.

1. "Una razón del por qué algunos estudiantes no han decidido aún una carrera es que el trabajo simplemente no es parte central de sus vidas...La indecisión vocacional puede reflejar, ya sea desinterés o aversión para trabajar". (Greenhaus y Simon, 1977, citados por Salomone, 1982, p. 497). Osipow (1968, citado por Salomone, 1982, p. 497) también indicó "que un individuo determinado puede tener actitudes negativas hacia el trabajo".

2. Ziller (1957, citado por Salomone, 1982, p. 497) sugirió que los estudiantes no decididos pueden no ser capaces de correr el riesgo que lleva la elección vocacional.
3. La ansiedad considerable, ya sea de naturaleza general o relacionada con la elección de una especialización universitaria, parecía predecir al estudiante no decidido, según Hawkins, Bradley y White (1977, citados por Salomone, 1982, p. 497).
4. La conciencia de una discrepancia entre la imagen que uno tiene de sí mismo y la que otros tienen de uno, puede contribuir a la incertidumbre, según considera Jordan (1963, citado por Salomone, 1982, p. 497).

Razones para ser inseguro. Según Holland y Holland (1977, citado por Salomone, 1982, p. 497).

"La disposición insegura ... es vista como el resultado de una historia de vida en la cual una persona ha fracasado en adquirir el "involucramiento" cultural necesario, la autoconfianza, tolerancia por la ambigüedad, sentido de identidad, conocimiento del yo y del ambiente para enfrentar la toma de decisión vocacional así como otros problemas corrientes. Tales personas deben ser especialmente difíciles de ayudar porque sufren de un complejo grupo de actitudes y conductas de enfrentamiento inadecuadas".

Se acaba de anotar que la presencia de considerable ansiedad es una característica de las personas inseguras. Goodstein (1965, citado por Salomone, 1982, p. 497) veía la indecisión vocacional relacionada con una limitación de la experiencia en el desarrollo vocacional de una persona. Esta es vocacionalmente inmadura porque no tiene suficiente y exacta información de sí misma y del ambiente y ya que fracasa al hacer una elección vocacional, experimenta ansiedad. Al dársele orientación vocacional adecuada, esta persona no decidida, no solamente debe hacer elecciones ocupacionales exactas y aumentar su madurez vocacional,

sino debe sentirse menos ansiosa. Para las personas de este tipo, la ansiedad no es parte etiológica importante del problema de indecisión. Para la persona indecisa, Goodstein propuso la hipótesis de la ansiedad como un antecedente del proceso de toma de decisión y por lo tanto, un factor etiológico principal con el que deben tratar los orientadores. Aunque haya habido suficiente oportunidad para que los individuos inseguros adquirieran información de sí mismos y del ambiente, el tener que tomar una decisión vocacional les ocasiona tanta ansiedad que se inmovilizan y son incapaces de decidir. Según Holland y Holland (ya citados) estas personas probablemente no serán ayudadas con breves tratamientos de orientación vocacional pero, en opinión de Crites (1976, citado por Salomone, 1982, p. 498) pueden beneficiarse de una relación de orientación personal y vocacional más intensa.

Aspiraciones vocacionales no realistas. Salomone y McKenna (1982, p. 283) creen que el origen de las aspiraciones vocacionales no realistas puede ser tan variado como lo son los orientadores y las situaciones que pueden crearlas.

Estos autores sostienen que la causa de las aspiraciones vocacionales no realistas se encuentra en los procesos perceptuales tanto del orientado como del orientador, cuyos puntos de vista acerca de la realidad se pueden dividir en 4 categorías perceptuales principales: la percepción del orientado acerca de sí mismo; la percepción del orientado acerca del mundo ocupacional; la percepción del orientador acerca del orientado y la percepción del orientador acerca del mundo ocupacional. La distorsión en cualquiera de estas categorías o en todas ellas, puede conducir a aspiraciones vocacionales no realistas. **Se analizará** por separado cada una de las cuatro categorías.

Percepción del orientado acerca de sí mismo. La importancia del autoconcepto en el desarrollo y elección vocacionales, ha sido enfatizada por muchos teóricos destacados como Super y Holland. Es obvio que una percepción exacta del yo, sea crucial para el éxito en la toma de decisiones vocacionales.

Causas de las aspiraciones vocacionales no realistas. Salomone y McKenna (1982, p. 284) consideran las siguientes causas probables de las aspiraciones vocacionales no realistas.

1. Limitado conocimiento del mundo del trabajo:

Este factor puede ser la causa de aspiraciones vocacionales no realistas especialmente en los adolescentes, los que se rehabilitan de una enfermedad prolongada, empleados de talleres protegidos y personas que se reincorporan al mercado laboral.

2. Conceptos inexactos de carreras:

Este factor puede ser causal de aspiraciones vocacionales no realistas en las personas que creen que sus decisiones vocacionales deben ser para toda la vida en vez de reconocer que por el mismo dinamismo del mundo del trabajo, el cambio ocupacional es la norma y no la excepción.

3. Limitado conocimiento de las habilidades:

Aspirar a ocupaciones que demandan más talento y habilidad que los que tiene una persona así como tender a trabajos que subutilizan su habilidad y talento, puede ser causa de aspiraciones no realistas.

4. Nivel de motivación:

Los niveles de motivación son fundamentales para los procedimientos de toma de decisión vocacional ya que influyen en el grado de compromiso del orientado con sus metas ocupacionales a largo plazo.

5. Percepciones del orientado acerca de las presiones familiares y sociales:
El nivel socioeconómico y las presiones familiares son determinantes de las aspiraciones vocacionales no realistas e influyen en el autoconcepto y la percepción del mundo ocupacional del orientado.
6. Necesidades económicas:
Si una persona percibe que su necesidad de seguridad económica puede verse amenazada por pérdida o cambio de empleo puede tender a aspiraciones no realistas. Salomone y McKenna (1982, p. 234) citan el ejemplo de un estudiante talentoso de primer año que puede cambiar de Educación a Administración de Negocios debido a sus necesidades de seguridad económica.
7. Falta de flexibilidad:
Algunas personas que posean poca flexibilidad y adaptabilidad a las tendencias cambiantes del mercado ocupacional, pueden aspirar a ocupaciones para las cuales existe poca posibilidad de obtener empleo apropiado.
8. Ver el empleo como centro de la identidad:
Aunque la importancia del trabajo en la vida del hombre es fundamental, si se conecta la valía personal con el tipo de empleo, algunas personas aspirarán a determinadas ocupaciones con la esperanza de aumentar sus sentimientos de autoestima y valía personal. Las dificultades pueden surgir cuando el autoconcepto del orientado depende considerablemente de un empleo lucrativo y exitoso.

Percepción del orientado acerca del mundo ocupacional. En el proceso de orientación vocacional es fundamental la amplitud de la información ocupacional que posee el orientado así como su capacidad para interpretar dicha información.

Factores relacionados con percepciones erróneas del orientado acerca del mundo ocupacional.

1. Limitada información ocupacional específica:
Es una realidad que el orientador puede tener orientados que aspiren a ocupaciones de las cuales se carece de información específica como: su naturaleza, condiciones de trabajo, formas de entrenamiento, proyecciones de disponibilidad de empleo en el futuro, etc. Esta carencia puede llevar a aspiraciones vocacionales no realistas.
2. Información ocupacional inexacta:
Es obvio que si se desconoce la realidad del mundo del trabajo, se puede llegar a decisiones vocacionales no realistas.
3. Falta de alternativas atractivas:
Cuando los orientados perciben algunas ocupaciones como "sin porvenir", pueden escoger algunas que no están de acuerdo con sus propias capacidades o con las condiciones del mercado laboral.
4. Cambios en las demandas de ocupaciones:
Es un hecho que las demandas de ocupaciones cambian a lo largo del tiempo. Las aspiraciones vocacionales no realistas surgen cuando los orientados y los orientadores no se mantienen al día en las tendencias ocupacionales actuales y los avances industriales y tecnológicos.
5. Temor al mundo ocupacional:
Las reacciones a previas experiencias insatisfactorias de

trabajo pueden ser la causa de aspiraciones vocacionales no realistas. Las personas con un historial de trabajo limitado o sin él, pueden experimentar severa ansiedad cuando se enfrentan a la posibilidad de un empleo permanente.

Percepción del orientador acerca del orientado y del mundo ocupacional. Al ser la orientación una relación de ayuda que involucra tanto al orientador como al orientado, es evidente que en el primero pueden recaer también las causas de las aspiraciones vocacionales no realistas del segundo.

Factores del orientador en la producción de aspiraciones vocacionales no realistas.

1. Inexperiencia del orientador:

Los orientadores novatos pueden no tener la riqueza de recursos de los orientadores experimentados y pueden desconocer el mercado laboral local. Los orientadores deben esforzarse por conocer las posibilidades ocupacionales de su comunidad para presentar esta realidad a sus orientados.

2. Limitada experiencia del orientador con tipos particulares de trabajo:

Como los nombres de los empleos utilizados por algunas empresas, no reflejan con exactitud las tareas que se demandan del trabajador, tanto los orientadores como los orientados deben cuidarse de no inferir los deberes específicos del trabajo, de los requisitos ocupacionales generales.

Las interpretaciones erróneas sobre el tipo y calidad del empleo que requiere un empleador determinado, pueden conducir al orientador a sugerir alternativas que no están dentro de las capacidades del orientado.

3. Conocimiento limitado o inexacto del orientador acerca de las habilidades del orientado:
 Por diversas razones, -inexperiencia, recursos limitados, poco tiempo, etc.- los orientadores no siempre tienen una información completa y exacta de sus orientados por lo que pueden llevarlos a aspiraciones vocacionales no realistas.

4. Los orientadores como modelos no intencionales del papel ocupacional:
 Si el orientado percibe al orientador como un profesional competente y exitoso y está buscando un modelo para identificarse, los orientadores pueden conducir a esos orientados, sin intención, hacia profesiones de ayuda.

5. Necesidad del orientador de ser aceptado por el orientado:
 Si el orientador tiene una gran necesidad de ser aceptado por el orientado, puede tener dificultad de confrontar a éste con información personal o ambiental que puede mostrarle que sus aspiraciones vocacionales son no realistas. Si no se realiza la confrontación que ayudará al orientado a reevaluar sus decisiones vocacionales, éste puede creer que el orientador apoya la aspiración no realista.

Sugerencias para ayudar al orientado con aspiraciones vocacionales no realistas. La que se ofrece a continuación como bien lo indica el subtítulo, son sugerencias y no "recetas" para resolver un problema. La creatividad del orientador le permitirá ejecutar otras técnicas en beneficio de orientados que se encuentran en esta situación en particular.

1. El proceso de orientación.
 Este proceso y la fortaleza de la relación que se establezca entre orientador y orientado, son valiosos para clarificar las aspiraciones de éste. La paciencia, la aceptación

cálida de una época difícil en la vida del orientado y el respeto, suministran las condiciones psicológicas conducentes al aumento de la confianza y perseverancia de éste.

2. Exploración vocacional.

La meta de la exploración vocacional es facilitar a los orientados vivencias en múltiples ambientes de trabajo. Esta exploración ofrece a los orientados con aspiraciones no realistas, la oportunidad de evaluar dichos ambientes independiente y libre de la influencia del orientador.

3. Procedimiento de evaluación vocacional.

El uso de instrumentos psicométricos estandarizados es una oportunidad para que los orientados reúnan nueva información sobre sí mismos. Los resultados de esta evaluación, interpretados con sensibilidad y exactitud, pueden estimular al orientado para que considere nuevas alternativas vocacionales.

4. Trabajar con aspiraciones no realistas.

Muchos orientados mantienen metas vocacionales no realistas porque no han sido capaces de identificar alternativas ocupacionales atractivas. El orientador, debe ayudarlos a agregar alternativas atractivas para que sean cuidadosamente consideradas. Si surge una alternativa viable, el orientado estará inclinado a descartar la meta vocacional original no realista, aunque titubee.

5. Representación de papeles y el proceso de grupo.

La orientación grupal ofrece una experiencia que puede ser tanto de apoyo como de confrontación para la persona cuyas aspiraciones vocacionales son inapropiadas para sus habilidades y destrezas o para los requerimientos de su ambiente.

Los miembros del grupo que son sus iguales, suministran apoyo haciendo notar la similitud de los problemas y sentimientos, pero también confrontan.

La representación de papeles y el cambio de papeles pueden ayudar a los orientados a entender mejor a sí mismos y al mundo del trabajo. Las personas con conductas o metas ocupacionales inapropiadas serán confrontadas por sus iguales para que justifiquen o reexaminen sus decisiones. Estas personas también serán estimuladas por el grupo para que consideren las alternativas más apropiadas y serán recompensadas por su esfuerzo.

Inventario de Madurez Vocacional de John O. Crites

El marco conceptual del I.M.V. se encuentra en las principales corrientes de la psicología vocacional y adopta la proposición central de la teoría contemporánea del desarrollo vocacional, a saber: que la conducta vocacional madura, para la mayoría de los individuos, conforme pasan de la niñez a la adolescencia y a la etapa adulta.

Antes de los años 50, los puntos de vista prevalecientes acerca de la conducta vocacional, eran no evolutivos. Se **caracterizaba** la toma de decisión vocacional como un suceso estático que ocurría en un momento dado de la vida, usualmente al concluir la secundaria.

Se asumía que la elección vocacional era una experiencia aislada de las actividades de la vida, como si tuviera poco o ningún efecto sobre la posterior satisfacción y éxito.

Este concepto tiende a declinar porque en la actualidad se ha dado énfasis a la Educación hacia el mundo del trabajo y al desarrollo vocacional.

Ginzberg, Ginsburg, Axebrod y Herma, en 1951, fueron los primeros en conceptualizar que el escogimiento de ocupación es un proceso y no un suceso. Entre 1955 y 1957 Super trabajó sobre esta teoría de desarrollo vocacional e introdujo el concepto de madurez vocacional, ya definido en este informe y propuso la hipótesis de que existen las siguientes cinco dimensiones en el proceso de madurez vocacional:

1. Orientación hacia la selección vocacional
2. Información y planeamiento
3. Consistencia de la elección vocacional
4. Cristalización de rasgos
5. Sensatez de preferencias vocacionales

Con base en estas dimensiones, Crites elaboró un modelo de madurez vocacional en la adolescencia que consta de un factor general: "Grado de desarrollo vocacional"; seis factores de grupo y 16 variables: (Véase el diagrama en los manuales de Teoría e Investigación, página 7 y de Uso y Administración, página 61).

De los factores de grupo, Crites concibió y construyó el IMV, con el fin de medir capacidades y actitudes de selección vocacional, consideradas variables del proceso de dicha selección.

Construcción del I.M.V.

El I.M.V. consta de dos partes: la Prueba de Capacidad y la Escala de actitud.

El contenido de los ítemes de selección múltiple de la primera, se desarrolló en dos formas: primero, los enunciados de los ítemes se concibieron con el fin de mostrar problemas reales, planes o trabajos de personas hipotéticas. El material se extrajo de los registros de casos de orientación, experiencias personales, biografías, folletos de información sobre las ocupaciones y otras fuentes de la vida real. Segundo, las alternativas de los ítemes

se basaron en las respuestas de grupos de estudiantes a los enunciados de los ítemes. Estas respuestas fueron clasificadas para crear el formato experimental de la Prueba de Capacidad.

De la misma forma, el contenido de los ítemes de la Escala de Actitud, se tomó de situaciones de la vida diaria. Se acumularon aproximadamente 1000 ítemes de las afirmaciones que revelan la actitud de los orientados. Como se aprecia, el principio aplicado en la recolección del contenido de los ítemes para ambas pruebas, fue hacer éste, lo más realista posible y a la vez, consistente con las definiciones teóricas de las variables del modelo de Crites.

El I.M.V. se ha llamado "Inventario" porque este nombre parece abarcar la sustancia y características formales de las medidas, tanto intelectivas (Prueba de Capacidad), como no intelectivas (Escala de Actitud). La primera fue construida para evaluar lo que puede ser designado como comprensión y habilidades para resolver problemas, tal y como son pertinentes al proceso de selección vocacional. La segunda fue propuesta para obtener las actitudes o tendencias de las respuestas disposicionales en la madurez vocacional.

Escala de actitud, forma B-1 de orientación. En el diseño de la Escala de Actitud, forma A-1, se intentó representar cada una de las cinco variables que la constituyen, con una cantidad suficiente de ítemes como para que pudieran calificarse por separado. Esto no fue posible porque únicamente 50 de los 100 ítemes probados reunieron el criterio de estar sistemáticamente relacionados con el tiempo (edad o grado). Estos ítemes constituyeron el núcleo de la forma B-1 de orientación; a ellos se agregaron ítemes obtenidos por muestreo, del universo original de afirmaciones.

La forma B-1 de Orientación consta de 75 ítemes; 47 corresponden a las cinco sub-escalas de la Escala de Actitud, distribuidos según se indica en el II capítulo y 28 ítemes que no contribuyeron a los porcentajes de las cinco subescalas. Estos 28 ítemes están siendo estudiados con el objetivo de completar la prueba de "Compromiso" y suministrar un puntaje de "Irrealismo".

Prueba de capacidad. Crites inició el trabajo con esta prueba, en el año escolar 1961-1962 escribiendo ítemes y continuó con la administración de los enunciados en un formato de respuesta abierta durante el año escolar 1965-1966.

Todos los enunciados describen personas hipotéticas comprometidas con uno u otro de los diferentes aspectos del desarrollo vocacional y que son parte de las "Capacidades de Selección Vocacional". Con este formato de enunciados se pretende:

-hacer el contenido tan familiar e interesante como sea posible, para la gente joven.

-promover el "involucramiento" personal y la identificación con la labor.

Los ensayos con la Prueba de Capacidad sugieren que los estudiantes encontraron los ítemes tanto realistas como relevantes. En los enunciados se ha hecho un esfuerzo para representar los diferentes grupos étnicos y para neutralizar los estereotipos ocupacionales a menudo asociados a algunas ocupaciones.

A continuación se presentan el contenido y las propiedades psicométricas de cada una de las partes de la Prueba de Capacidad.

1. Autoevaluación (Parte I: Conocimiento de sí mismo).

Responde al concepto formulado por Super que dice: al escoger una ocupación se está escogiendo un medio de ejecutar el concepto de sí mismo.

Esta subprueba se basa en la suposición de que los individuos que pueden evaluar con precisión las capacidades vocacionales relevantes de otros, son buenos autoevaluadores. Los ítems están escritos de tal manera que los enunciados describen las características psicosociales de una persona joven, en los últimos años de la adolescencia. El contenido de estos enunciados se obtuvo de los archivos de casos reales de orientación de último año de secundaria y primer año universitario.

Al igual que con los enunciados, el contenido de las posibles respuestas se obtuvo parafraseando o redactando (cuando fue necesario) los comentarios y las conclusiones de los individuos que requerían de orientación vocacional.

Las opciones escritas para cada uno de los enunciados de esta parte, reflejan:

- a.- dependencia de otros,
- b.- necesidad de seguridad,
- c.- sobre-estimación de las capacidades del individuo,
- d.- exactitud de la autoevaluación,
- e.- "no sé"

2. Información ocupacional (Parte II: Conocimiento de empleos). El conocimiento del mundo del trabajo es complementario de la autoevaluación y es una capacidad básica para la toma de decisiones vocacionales.

Es evidente que a medida que la persona crece, aprende más acerca de sí mismo y recoge más información ocupacional. Por lo tanto, "la exactitud y el grado del conocimiento de empleos debe distinguir a la persona más madura, de la menos madura vocacionalmente". (Crites, 1984 a, p. 73).

Existen razones, tanto teóricas como empíricas (Gunn, 1964; Rauner, 1962, citados por Crites, 1984 a, p. 73-74) para for-

mular la hipótesis de que la información ocupacional es una dimensión sobresaliente de las Capacidades de Selección Vocacional.

Las ocupaciones seleccionadas para esta subprueba, debían satisfacer cuatro criterios establecidos por Crites (1984a, p. 75) En general, son ocupaciones frecuentemente escogidas, con buenas oportunidades de empleo y para las que existen inventarios de intereses ampliamente usados así como materiales de información.

Para cada una de las ocupaciones se escribió, pensando en un individuo hipotético, una breve descripción. Estos retratos de un trabajador en el empleo, constituyen los enunciados de los ítemes de esta subprueba. Cada uno describe las tareas del trabajador pero no dice el título de la ocupación. La tarea es contestar a la pregunta: ¿Cuál es su ocupación?, de las cinco posibilidades, cuatro de las cuales se gradúan a lo largo de una gradiente de dificultad y la quinta es "No sé".

3. Selección de meta. (Parte III: Selección de un empleo). Según Crites, (1984a, p. 30), el adolescente vocacionalmente maduro debe ser capaz de seleccionar metas que estén de acuerdo con sus capacidades vocacionales y de relacionar sus características psicosociales con las características requeridas por las ocupaciones que se consideran posibles opciones vocacionales. Esta subprueba se desarrolló para evaluar la habilidad de relacionarse a sí mismo con el trabajo. El enunciado describe los atributos personales y demográficos de una persona hipotética. A cada enunciado le sigue la pregunta: ¿Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él (ella). Luego se enlistan cinco posibles respuestas, que igual que en la subprueba de Información Ocupacional, las cuatro primeras se gradúan a lo largo de una gradiente de dificultad y la quinta es "No sé".

4. Planeamiento. (Parte IV: Mirando hacia adelante). Una vez que se ha seleccionado una meta, el siguiente paso en orden lógico y cronológico, en la secuencia de la toma de decisión vocacional, es planificar cómo se va a lograr esta meta.

Existen muchas facetas del planeamiento que deben medirse, entre ellas:

- el tiempo invertido en planificar actividades;
- la especificidad del planeamiento;
- la relevancia de los medios y los fines en el planeamiento,
- el ordenamiento de los pasos en el planeamiento.

En la subprueba de Planeamiento, el enunciado proporciona la meta vocacional de un individuo hipotético y un grupo de pasos ordenados, necesarios para conseguirla. La tarea se expresa así: ¿Cuál es el orden correcto de estos pasos?

Las opciones de respuesta presentan cuatro secuencias diferentes y la quinta posibilidad es "no sé".

5. Resolución de problemas. (Parte V: ¿Qué deben hacer ellos?). En el curso del desarrollo vocacional, al joven se le presentan problemas en el proceso de toma de decisiones y debe aprender a enfrentarlos. Entre más maduro vocacionalmente es el adolescente, está en mejor condición para solucionar estos problemas en forma creativa y personalmente satisfactoria así como socialmente aceptable. Los problemas pueden ser: insuficiente aptitud para la ocupación preferida; conflictos con los padres por las metas vocacionales y las limitaciones que imponen las desventajas físicas y emocionales así como el irrealismo y la indecisión vocacional.

El formato de los ítemes de esta subprueba es el mismo de las otras partes de la Prueba de Capacidad. El enunciado es una descripción de un individuo hipotético y las opciones son diferen-

tes respuestas a la tarea que se propone al individuo. Cada enunciado presenta un problema real con el cual podría enfrentarse un adolescente.

Usos del I.M.V.:

Crites (1984b, p. 59) analiza los posibles usos de las dos pruebas del I.M.V., por separado.

Escala de Actitud:

Existe suficiente evidencia empírica acumulada sobre esta escala como para recomendar los siguientes usos:

- Estudio del desarrollo vocacional
- Discriminación de la madurez vocacional
- Evaluación de las necesidades de Orientación
- Evaluación de la Educación hacia el Mundo del Trabajo.
- Examen de la Orientación Vocacional.

Estudio del desarrollo vocacional. Tanto los estudios de Crites como los de Super y otros (Crites, 1984b, p.62) corroboran en gran medida la "validez conceptual" del I.M.V. como una medida de las variables del proceso de selección en la madurez vocacional.

Discriminación de la inmadurez vocacional. Indica Crites (1984b, p. 63) que la Escala de Actitud correlaciona tanto con la indecisión como con el irrealismo en la selección vocacional, factores que revelan inmadurez vocacional. Si se identifica con anticipación a los estudiantes inmaduros, el orientador puede ayudarles a alcanzar la madurez vocacional necesaria para tomar decisiones en este campo.

La Escala de Actitud nos da información sobre el grado y proporción del desarrollo vocacional del estudiante. El "grado" es el puntaje bruto del alumno en la Escala de Actitud e indica cuánto ha progresado éste a lo largo del continuum del desarrollo

vocacional en la adolescencia ya que los puntajes más altos se acercan a los de los estudiantes de último año de secundaria. La "proporción" se deriva del rango percentil del estudiante con respecto a sus iguales del mismo nivel de grado y puede usarse para discriminar a los inmaduros vocacionalmente. En general, los que están en el cuartil más bajo (en o por debajo del percentil 25) se pueden considerar como posiblemente retrasados o perjudicados en su desarrollo vocacional (LoCascio, 1964, citado por Crites, 1984b, p. 64). Los estudiantes que están por encima del percentil 25, probablemente están progresando normalmente en su desarrollo vocacional. Si se les aplica cada año la Escala de Actitud se tiene información sobre su proceso de maduración y los orientadores pueden dedicar más tiempo y **atención** a los inmaduros que son los que más lo necesitan.

Evaluación de las necesidades de Orientación. En los Estados Unidos de Norteamérica (Crites, 1984b, p. 66) se ha aplicado la Escala de Actitud a grupos de jóvenes socioeconómicamente en desventaja: Los Apalaches, las Dakotas, negros, méxico-americanos y se ha encontrado que son menos maduros en sus actitudes vocacionales que los jóvenes socioeconómicamente más favorecidos. Estos resultados indican que esos grupos minoritarios tienen necesidades particulares de orientación.

La Administración de la Escala de Actitud a estudiantes de colegios técnico-vocacionales, ha revelado que éstos son menos maduros que los que están en colegios académicos, cuyo objetivo principal es prepararse para ingresar a la Universidad. Este grupo de estudiantes necesitará entonces programas de orientación especialmente diseñados para ellos.

Evaluación de la Educación hacia el mundo del trabajo. En los Estados Unidos de Norteamérica, el I.M.V. se ha utilizado para medir los cambios en las actitudes de selección vocacional,

de estudiantes de secundaria, después de haber participado en programas de Educación hacia el mundo del trabajo. (Crites, 1984b, p. 69-73).

Examen de la orientación vocacional. El orientador puede utilizar los resultados de la Escala de Actitud con sus orientados, de diversas formas durante el proceso de orientación vocacional.

Por ejemplo, Crites (1984b, p. 74) propone discutir cada ítem de la Escala de Actitud que el orientado haya marcado en la posición de respuesta "inmadura". La observación informal indica que los orientados no sólo llegan a ser más maduros vocacionalmente en sus actitudes con este proceso, sino también más realistas en sus selecciones vocacionales.

La investigación de Asbury (1967, citado por Crites, 1984b, p. 74) demostró que combinar una preprueba de la Escala de Actitud con una entrevista de toma de decisión resultó más efectivo para madurar las actitudes de selección, que si se usara uno solo de estos instrumentos.

Prueba de Capacidad.

Los usos de la Prueba de Capacidad son paralelos a los de la Escala de Actitud, excepto en la discriminación de la inmadurez vocacional.

Estudio del desarrollo vocacional. La prueba de capacidad puede utilizarse en la investigación del desarrollo vocacional. Preguntas como las siguientes pueden estudiarse con las medidas de las conductas vocacionales derivadas de esta prueba:

-¿Qué clase de actividades y aprendizajes contribuyen a que una persona llegue a ser más madura vocacionalmente?

-¿Cuáles son las mejores formas para exponer a los individuos a estos estímulos, de manera que puedan beneficiarse al máximo de ellos?

Evaluación de las necesidades curriculares y de orientación. La prueba de capacidad mide algunos de los conceptos centrales que han sido propuestos como la esencia del contenido de los programas de orientación y Educación hacia el mundo del trabajo. Esta prueba puede ser usada para identificar las necesidades curriculares y de orientación que tienen los estudiantes y planear y ejecutar así los programas correspondientes.

Evaluación de la Educación hacia el mundo del trabajo.

Como ya se indicó, hay una relación estrecha entre las metas de los programas de Educación hacia el mundo del trabajo y las variables que mide el I.M.V. Por esa razón es que dichos programas pueden ser evaluados con la prueba de capacidad del I.M.V.

El estudio de Donnan y Meadow con estudiantes de sexto, séptimo y octavo años a quienes se administró el I.M.V. antes y después de participar en un programa de Educación hacia el mundo del trabajo, reveló aumentos sustanciales en la madurez vocacional de los estudiantes después de su participación en el programa.

Este estudio establece el valor de la Educación hacia el mundo del trabajo no solamente facilitando sino acelerando los procesos fundamentales del desarrollo vocacional. (Crites 1984b, p. 80).

Examen de la orientación vocacional. El estudio de Flake, Roach y Stenning (1975, citados por Crites, 1984b, p. 82) demostró que los puntajes obtenidos en las variables que mide la prueba de capacidad pueden aumentar mediante la orientación vocacional en menor tiempo que si no se les hubiese proporcionado ésta a los sujetos.

Perfil de Madurez Vocacional.

Es útil resumir los resultados obtenidos por cada sujeto en el I.M.V. en una hoja denominada "Perfil de madurez vocacional". Cada gráfico suministra el grado y la proporción del desarrollo vocacional en cualquier escala.

Capítulo 2

MARCO METODOLOGICO

Población y muestra

La población de esta investigación la constituyen los 85 Centros Educativos Académicos Diurnos con tercero y cuarto ciclos que aparecen en la "Lómina de Centros Educativos por regiones, sub-regiones y micro-regiones educativas", editada por el Ministerio de Educación Pública en enero de 1930. De esta población se extrajo una muestra del 21.17% (18 Centros Educativos) por el método aleatorio simple.

Como la zona geográfica donde están ubicados los Centros Educativos es una variable independiente en esta investigación, se consideraron de zona urbana los Centros Educativos del área metropolitana y cabeceras de provincia y de zona rural los restantes.

La muestra quedó integrada por nueve Centros Educativos de cada una de las dos áreas geográficas, como se observa en el Cuadro No 1

<u>CENTRO EDUCATIVO</u>	<u>No DE SECCIONES</u>		<u>ZONA GEOGRAFICA</u>
	<u>IX</u>	<u>XI</u>	
1) Liceo de Aserrí	6	3	Urbana
2) Liceo de San Antonio de Desamparados	5	3	Urbana
3) Liceo de San José de Alajuela	2	1	Urbana
4) Liceo Salvador Umaña	6	4	Urbana
5) Liceo Vicente Lachner	6	5	Urbana
6) Liceo Roberto Brenes Mesén	7	3	Urbana
7) Liceo Gregorio José Ramírez	5	3	Urbana
8) Liceo de Curridabat	4	3	Urbana
9) Liceo Nuevo de Limón	4	2	Urbana
10) Liceo León Cortés	6	5	Rural
11) Liceo de Ciudad Vieilly	3	2	Rural
12) Liceo de Bagaces	2	2	Rural
13) Liceo de Nicoya	5	6	Rural
14) Liceo de Santa María de Guadalupe	6	4	Rural
15) Liceo de Santa Bárbara de Heredia	3	1	Rural
16) Liceo de Poás	3	2	Rural
17) Liceo de San Carlos	4	3	Rural
18) Liceo de Puriscal	<u>4</u>	<u>4</u>	Rural
Total	81	59	

Cuadro No 1

Muestra de Centros Educativos según zona geográfica de ubicación y número de secciones de IX y XI años

Una vez seleccionada la muestra, se solicitó por escrito al Señor Viceministro de Educación Pública profesor Ovidio Soto Blanco, su autorización para administrar las dos pruebas a un grupo de IX año y otro de XI año de cada uno de los 18 Centros Educativos seleccionados.

El Lic. Félix Barrantes Ureña, Director de la División de Operaciones del Ministerio de Educación, envió a los señores Directores de los Centros Educativos seleccionados, la autorización escrita que aparece en el Anexo Fo 1.

Con esta carta y una nota de presentación, la asistente de investigación se presentó a cada Centro Educativo en una fecha previamente acordada con cada Director para administrar las pruebas. Se instruyó a la asistente para que en cada Centro Educativo solicitara al Director (a) u Orientador (a) la **selección al azar de un grupo de IX y uno de XI años para administrarles la prueba.**

Los Centros Educativos de la muestra tenían un total de 81 secciones de IX año y 59 secciones de XI año en el segundo semestre de 1984.

A pesar del esfuerzo de los investigadores y de la asistente, por diferentes excusas de los Centros Educativos, las pruebas no se pudieron aplicar en el Liceo Salvador Umaña; y en los Liceos Santa María de Guadalupe (Santo Domingo de Heredia) y Roberto Brenes Mesén, sólo se pudieron aplicar en IX año. Por lo tanto, las pruebas se administraron a 17 secciones de IX año y 15 secciones de XI año, lo que representa respectivamente un 20.98% y un 25.42% de las secciones de cada nivel existentes en los Centros Educativos de la muestra en el segundo semestre de 1984.

Los Centros Educativos Académicos diurnos con tercero y cuarto ciclos existentes en Costa Rica en 1984, tuvieron una matrícula final de 13.121 y 8.690 estudiantes de IX y XI años respectivamente. (Anexo No 2).

Como las dos pruebas se aplicaron a 443 y 387 estudiantes de IX y XI años respectivamente, esto significa que un 3.37% y un 4.45% de todos los estudiantes de esos niveles en los Centros Educativos académicos diurnos del país, definidos como la población de esta investigación, realizaron las pruebas.

Procedimientos Metodológicos

Tipo de Investigación.

La presente investigación es descriptiva, de medición y con un diseño ex-post-facto.

Variables.

En este estudio se manejaron las siguientes variables:

a) Independientes. -Nivel educativo: el IX año de la Educación General Básica y el XI año de la Educación Diversificada de los Centros Educativos académicos diurnos de la muestra utilizada en este estudio.

-Sexo: se identificó el sexo por la indicación de los sujetos en la hoja de respuestas.

-Zona geográfica: es una variable dicotómica. Se consideró zona urbana al área metropolitana compuesta por los cantones: Central de San José, Desamparados, Aserrí, Alajuelita, Coronado, Tibás, Moravia, Montes de Oca, Curridabat y Goicoechea, así como a las cabeceras de provincia y zona rural a los restantes cantones.

b) Dependientes: -Madurez Vocacional: es el puntaje alcanzado por los sujetos en las 10 subescalas de las dos pruebas que componen el Inventario de Madurez Vocacional de John O. Crites, que es el que será objeto de estandarización.

Descripción del Instrumento de la Investigación

El Inventario de Madurez Vocacional puede ser usado provechosamente en ambientes diferentes; escuelas y universidades, industrias y negocios, agencias de la comunidad, hospitales y otras instituciones.

Según su autor, concibió y construyó el I.M.V. con el fin de medir la madurez de las actitudes y capacidades que son fundamentales para tomar una decisión vocacional realista.

Para evaluar la madurez de dichas actitudes y capacidades, el I.M.V. consta, como ya se indicó, de dos partes: La Escala de Actitud y la Prueba de Capacidad.

La primera pone de manifiesto los sentimientos, reacciones subjetivas, disposiciones que el individuo tiene cuando hace una selección vocacional y cuando entra en el mundo del trabajo. Esta escala estudia cinco variables actitudinales:

- La capacidad de tomar decisiones.
- El "involucramiento" al tomar una decisión vocacional.
- La independencia al tomar una decisión vocacional.
- La orientación hacia la toma de una decisión vocacional.
- El compromiso al tomar una decisión vocacional.

Se dispone de dos formas de la Escala de Actitud:

-La forma discriminatoria A-2 de 50 ítems y la de Orientación B-1 de 75 ítems, que fue la que estandarizamos con los estudiantes costarricenses. La primera produce un puntaje total y se administra aproximadamente en 30 minutos. La segunda crea un puntaje para cada una de las cinco variables incluidas en la lista anterior y se administra más o menos en 40 minutos.

La Prueba de Capacidad mide las variables más cognitivas que intervienen en la selección de una ocupación: capacidades

del individuo relacionadas con el trabajo (potencialidades y limitaciones), conocimiento acerca del mundo del trabajo, capacidad para relacionar características personales con requisitos ocupacionales, previsión en el planeamiento vocacional y efectividad para enfrentar los problemas que surjan en el curso del desarrollo vocacional. En resumen, la Prueba de Capacidad consta de cinco partes:

- Autoevaluación (Parte I: Conocimiento de sí mismo).
- Información Ocupacional (Parte II: Conocimiento acerca de empleos).
- Selección de una meta (Parte III: Selección de un empleo)
- Planeamiento (Parte IV: mirando hacia adelante).
- Resolución de problemas (Parte V: ¿Qué deben hacer ellos?)

Los resultados de las investigaciones sobre el I.M.V. indican que es un instrumento confiable y válido de la madurez vocacional. Está bien definido que las actitudes que mide la Escala de Actitud del I.M.V. maduran con el aumento de la edad y el grado escolar y están muy relacionadas con el proceso educativo. Los individuos con actitudes maduras tienden a ser más inteligentes, mejor ajustados, de alto rendimiento y con más éxito en el trabajo.

Según Crites (1934b, p. 5), hasta la fecha se conoce poco sobre las capacidades de selección vocacional; pero hay evidencia de que la Prueba de Capacidad y otras similares, incluyen muchos de los mismos atributos de las actitudes: maduran con el tiempo, están relacionadas con el realismo de la selección y correlacionadas con los puntajes de pruebas de inteligencia, rendimiento y muchas otras variables. Por lo tanto, aumenta la confianza en la importancia y utilidad del I.M.V., como un inventario conceptualmente relevante y sicométricamente completo de dos factores de la madurez vocacional: las actitudes y las capacidades de la selección vocacional.

La Escala de Actitud.

La Escala de Actitud exige un nivel de lectura aproximadamente de sexto grado. En un grupo de este nivel debe determinarse cuáles estudiantes son capaces de leer y entender los ítems. Las pruebas con estudiantes universitarios han indicado que puede administrarse a universitarios principiantes y aún a avanzados, principalmente si están ~~indecisos~~ en sus carreras. "El rango de aplicabilidad de la Escala de Actitud fluctúa desde sexto grado (por nivel de lectura) hasta cuarto año de Universidad". (Crites, 1984b, p. 7).

Administración. Los detalles de la administración de la Prueba de Actitud se encuentran en el Manual de Uso y Administración traducido para la estandarización del I.M.V. en Costa Rica. El orientador preparado en administración de pruebas conoce los aspectos que debe atender antes, durante y después de la administración de cualquier instrumento de medición.

1. Preparar con anterioridad todos los materiales requeridos, y revisar que tanto los protocolos como las hojas de respuesta estén correctamente impresos. (Anexo No 3.)
2. Establecer una atmósfera libre de tensiones indicando a las personas que expresen sus sentimientos ante cada ítem y que en esta prueba no hay respuestas correctas o incorrectas.
3. Leer las instrucciones en vez de hacerlo de memoria para no omitir o añadir aspectos de las instrucciones estandarizadas.

La Prueba de Capacidad.

Igual que con la Escala de Actitud, con la Prueba de Capacidad se hizo un esfuerzo por ajustar su nivel de lectura a sexto grado, pero debido a la naturaleza del material vocacional, contie

ne las palabras propias del vocabulario del mundo del trabajo que no están a ese nivel de lectura. Per tanto, la Prueba tiene más aplicabilidad con adolescentes y adultos jóvenes. Ha sido usada con éxito con adultos en hospitales de la Administración de Veteranos y en pacientes externos de clínicas, por ejemplos con trabajadores desplazados a mitad de su carrera y que deben tomar una decisión vocacional. La información sobre su aplicabilidad indica que puede usarse con individuos de mediana edad, hombres y mujeres, grupos minoritarios y especiales.

Administración. El tiempo total para la administración de la Prueba de Capacidad es aproximadamente de dos horas, incluido el tiempo para distribuir y recoger el material; completar los datos personales en la hoja de Respuesta, dar las instrucciones, y realizar la prueba propiamente dicha. (20 minutos para cada subprueba). Si el grupo es muy grande se debe conceder tiempo extra. Se recomienda que las cinco subpruebas se administren en una sola sesión para evitar problemas administrativos e interrupción de lecciones.

Las instrucciones estandarizadas para la administración de cada subprueba se encuentran en la versión traducida del Manual de Uso y Administración. Los aspectos que el orientador debe atender antes, durante y después de la administración son los mismos indicados en la página anterior para la Escala de Actitud.

Calificación.

Para calificar el I.M.V. se requiere contar el número de respuestas "correctas" en cada prueba o subprueba, de acuerdo con la clave de corrección que se incluye en el anexo No 4 de este informe. Este procedimiento producirá puntajes brutos que se interpretarán de acuerdo con las normas nacionales obtenidas por la estandarización del instrumento y que se incluyen en el anexo No 5

La forma B-1 de Orientación de la Escala de Actitud puede ser calificada para producir cinco subescalas. A continuación se indican los ítemes correspondientes a cada subescala.

-Capacidad de tomar decisiones: ítemes 1-3-16-18-31-33-46-48-61-63= total 10 ítemes.

-"Involucramiento" en la toma de decisión vocacional: ítemes: 4-6-19-21-34-36-49-51-64-66= total 10 ítemes.

-Independencia en la toma de decisión vocacional: ítemes: 7-9-22-24-37-39-52-54-67-69= total 10 ítemes.

-Orientación en la toma de decisión vocacional: ítemes: 10-12-25-27-40-42-55-70-72= total 10 ítemes.

-Compromiso en la toma de decisión vocacional: ítemes: 13-15-28-30-43-58-73= total 7 ítemes.

La prueba de capacidad produce puntajes brutos para cada subprueba. No existe un puntaje total porque las cinco subpruebas están diseñadas para medir capacidades diferentes y no necesariamente tiene que haber un desarrollo paralelo en cada área. Esto permite al orientador darse cuenta en qué aspecto específico de las actitudes y capacidades de selección vocacional son inmaduros sus estudiantes, y ayudarles a alcanzar la madurez en el aspecto que lo requieran.

Igual que con la Escala de Actitud, los puntajes brutos de las cinco subpruebas de la Prueba de Capacidad, se interpretarán de acuerdo con las normas nacionales obtenidas por la estandarización del instrumento y que se incluyen en los anexos indicados.

Consistencia Interna de la forma B-1 de Orientación de la Escala de Actitud.

Las estimaciones de consistencia interna para las cinco subescalas de actitud se calcularon con la fórmula KR20. Los coeficientes fluctuaron de .50 para Compromiso en la toma de decisión

vocacional hasta .72 para Orientación hacia la toma de decisión vocacional. Indica Crites que "para escalas no intelectivas, tales como las variables de actitud de selección vocacional, estas consistencias internas, son más deseables" (1984a, p. 63):

Confiablez y Validez de la Prueba de Capacidad.

Consistencia interna. Para la Prueba de Capacidad únicamente se dispone de coeficientes de consistencia interna. La mayoría de estos son aceptablemente altos a través de los grados y fluctúan de .72 a .90 con sólo dos excepciones. Estas son la subprueba de Resolución de Problemas en sexto y séptimo años.

En general el KR20 indica que todas las cinco partes de la Prueba de Capacidad son grupos de ítemes relativamente homogéneos y por lo tanto, se supone que dentro de una subprueba, los ítemes miden esencialmente la misma variable.

Validez de contenido. El universo de contenido usado para escribir los ítemes para las subpruebas de la Prueba de Capacidad se obtuvo de la conducta verbal de niños, adolescentes y adultos-jóvenes, representativos de aquellos para quienes se hizo dicha prueba.

Validez relacionada con un criterio. Según Crites (1984a, p. 101) "la relación de las partes de la Prueba de Capacidad con el grado, no solamente valida la predicción de su contenido, que estas conductas maduran con el tiempo, sino que también apoya su validez de criterio". Por lo tanto, concluye que "las relaciones de la Prueba de Capacidad con el grado (como criterio de desarrollo) se aproximan a lo que se espera desde el punto de vista teórico". (p. 102).

Validez conceptual. El concepto de donde fueron diseñadas las partes de la Prueba de Capacidad es el factor de Capacidades de Selección Vocacional.

Las variables que constituyen este factor están teóricamente interrelacionadas; las r 's hipotéticas tienen un rango entre los .40 s y .60 s. Por lo tanto, si las partes son medidas válidas de este concepto, ellas deben estar interrelacionadas, aproximadamente en el mismo grado. Para probar esta expectativa se obtuvieron las correlaciones producto-momento entre los pares de subpruebas." Estos coeficientes son significativos en las 5 subescalas.

Procedimiento de Estandarización.

Traducción de los manuales y las pruebas.

Se solicitó por escrito la autorización para traducir del inglés al español los manuales de "Administración y Uso" y "Teoría e Investigación" y las pruebas de "Actitud" y "Capacidad" que constituyen el I.M.V. así como la estandarización de éstas, a CTB McGraw Hill, editores del I.M.V.

Una vez autorizados, se contrataron los servicios de una traductora quien realizó el trabajo con los dos manuales y las dos pruebas.

Concluida la traducción, los dos investigadores emprendieron la tarea de revisarla cuidadosamente para que fuese fiel al inglés en cuanto al lenguaje técnico utilizado en investigación, estadística, psicología y orientación y que no siempre es del dominio de una traductora.

Se solicitó luego la colaboración de dos especialistas en filología española para que revisaran el estilo de las dos pruebas y de una especialista en Orientación para que adecuara el vocabulario y los ejemplares de los ítemes a la realidad del estudiante

costarricense de IX y XI años. Los dos investigadores estudiaron las observaciones de las tres especialistas e incorporaron a las pruebas las que juzgaron más adecuadas.

Concluido este trabajo, se mecanografiaron ambas pruebas. Se envió un ejemplar de cada una a cinco jueces expertos en Orientación para darles validez transcultural.

Se solicitó a los jueces que determinaran si las versiones en español miden lo que pretenden medir los originales en inglés y si el lenguaje está adaptado a la cultura costarricense y al dominio del idioma que tienen los estudiantes de IX y XI años.

Igual que se hizo con las observaciones de las dos filólogas y la especialista en Orientación, los investigadores estudiaron los cambios que los cinco jueces proponían a los diferentes ítemes de las dos pruebas e incorporaron a ellas, todos los que en su criterio, contribuían a aclarar el texto o presentaban un vocabulario más cercano a la experiencia de los jóvenes de IX y XI año de los Centros Educativos académicos diurnos del país.

Prueba Piloto.

Se administraron ambas pruebas en un XI año de los Liceos de Coronado y Vargas Calvo y en un IX año de los Liceos Monseñor Rubén Odio Herrera y de Moravia, con el fin de conocer el tiempo que los estudiantes necesitan para contestar la prueba, detectar dificultades de comprensión del vocabulario y otros detalles que haya que tener en cuenta durante la administración a la muestra de Centros Educativos de esta investigación.

Resultados de la prueba piloto. a) Con respecto al tiempo para realizar las pruebas en cada nivel:

Prueba de actitud: Los estudiantes de IX y XI años invierten entre 20 y 30 minutos en contestarla.

Prueba de capacidad: Los estudiantes de XI año del Liceo

Vargas Calvo tardaron 1 hora y 39 minutos en contestarla, en tanto que los del mismo nivel del Liceo de Coronado invirtieron 1 hora y 5 minutos.

Los estudiantes de IX año del Liceo Monseñor Rubén Odio tardaron 1 hora y 36 minutos y los del mismo nivel del Liceo de Moravia, 2 horas y 9 minutos.

Aunque el I.M.V. no es una prueba de tiempo, estos resultados indican que las dos horas que recomienda su autor, son suficientes para contestar la prueba de Capacidad.

b) Con respecto a la comprensión del vocabulario:

Los estudiantes de IX año desconocían el significado de los siguientes nombres de ocupaciones: agrimensor, optometrista, mecánico óptico, impresor, tenedor de libros, montadora de instrumentos y aparejador. Los de XI año desconocían el significado de los siguientes: agrimensor, optometrista, mecánico óptico, tecnólogo de alimentos, técnico de laboratorio, decorador de interiores. Otras palabras que ofrecen dificultad a los estudiantes de XI año son: tedioso, azar y conciliar. Los de IX año sólo preguntaron el significado de "alfajillas".

Con estos resultados, se tomó la decisión de explicar a los estudiantes de los Centros Educativos de la muestra, el significado de todas las palabras que desconocieran, pues esta ayuda no altera los resultados del I.M.V.

Después de esta prueba piloto y de incorporar las observaciones de los jueces, se imprimieron los ejemplares definitivos (Anexo No 6) para la administración a los sujetos de la muestra, siguiendo fielmente las instrucciones estandarizadas.

Concluida esta etapa, se codificó la hoja de respuesta con la clave que aparece en el anexo No 7 y se calificaron manualmente las 830 pruebas. Las hojas de codificación sirvieron para el pro-

cesamiento de los datos.

Con respecto a los dos manuales, una vez traducidos, se contrataron los servicios de una filóloga para la revisión de estilo. Una vez que concluyó su trabajo, se discutieron sus correcciones con el fin de garantizar que éstas no alteraran el significado original del texto.

Análisis Estadístico de los Datos.

Los datos se analizarán empleando métodos descriptivos para obtener distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de dispersión para las muestras por nivel educativo, edad, sexo, zona de residencia (rural-urbana) y región geográfica para las dos pruebas: Actitud y Capacidad.

Asimismo se obtendrán las normas nacionales para cada una de las dos pruebas en los dos niveles educativos investigados.

Se empleará el análisis de varianza para conocer si existen diferencias significativas entre grupos de sexo, edad, nivel educativo, zona de residencia y región geográfica para cada una de las dos pruebas mencionadas.

Capítulo 3

RESULTADOS

Esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes problemas.

1) Cuáles son las normas resultantes de la aplicación del I.M.V. a una muestra de jóvenes costarricenses matriculados en IX y XI años en colegios académicos diurnos oficiales?

2) Existe diferencia significativa en el nivel de madurez vocacional, actitud y capacidad, entre hombres y mujeres matriculados en IX y XI años en colegios académicos diurnos oficiales?

3) Existe diferencia significativa en el nivel de madurez vocacional, actitud y capacidad, entre jóvenes de zona urbana y rural?

4) Existe diferencia significativa en el nivel de madurez vocacional, actitud y capacidad, entre jóvenes de diferente región de residencia?

5) Existe diferencia significativa en el nivel de madurez vocacional, actitud y capacidad, entre jóvenes de diferente edad?

6)Cuál es la consistencia interna de las subescalas y de la totalidad de la Escala de Actitud y de las subpruebas y la Prueba de Capacidad del I.M.V. ?

Análisis descriptivo.

En el cuadro # 2 se pueden observar las medias aritméticas y la desviación estándar de cada una de las cinco subescalas de la Escala de Actitud para el total de 75 ítemes de la forma de orientación B-1 y para la forma discriminatoria A-2 (50 ítemes)

Escala y Sub-escalas	IX Año		XI Año	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	4.57	2.18	4.87	2.31
2	7.14	1.96	7.85	1.88
3	7.67	1.98	8.46	1.71
4	5.30	2.53	5.88	2.53
5	3.78	1.42	4.24	1.32
Forma B-1	42.35	9.42	47.10	9.09
Forma A-2	23.13	4.51	24.65	4.62

Cuadro # 2

Medias aritméticas y desviaciones estándar de la Escala de Actitud formas B-1 y A-2 y de sus cinco sub-escalas para la muestra de jóvenes de IX y XI años.

Se puede observar que la actitud es más positiva en el grupo de XI año, esto es más evidente en la forma de orientación B-1, aunque también se nota en cada subescala de esta forma y en la forma discriminatoria A-2. La dispersión de los puntajes en ambos grupos es muy similar; en la forma B-1 se da la diferencia mayor: el grupo de IX año tiene más variabilidad.

Las medias aritméticas y las desviaciones estándar de cada una de las cinco subpruebas y del puntaje total de la Prueba de Capacidad para las dos muestras de jóvenes de IX y XI años se presentan en el cuadro # 3.

Prueba y Subpruebas	IX Año		XI Año	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	8.81	2.93	10.28	2.96
2	11.76	3.58	12.84	3.44
3	10.12	3.07	10.88	3.28
4	8.21	2.82	8.94	3.14
5	6.97	2.88	7.95	3.17
total	45.86	10.20	50.86	11.20

Cuadro # 3

Medias aritméticas y desviaciones estándar de la Prueba de Capacidad y de sus cinco subpruebas.

Como se nota, la media aritmética es mayor para el grupo de undécimo año en la prueba total y en todas sus subpruebas. Asimismo, este grupo presenta mayor dispersión de los puntajes.

La comparación de las medias aritméticas y las desviaciones estándar para hombres y mujeres en IX y XI, en las subescalas de la Escala de Actitud forma B-1 en la forma discriminatória A-2 y en las subpruebas y el total de la Prueba de Capacidad, se puede hacer con el análisis de los cuadros # 4 y # 5.

Escala y Sub-escalas	IX Año				XI Año			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	4.68	2.25	4.48	2.10	4.88	2.39	4.87	2.26
2	7.04	2.01	7.22	1.92	7.84	1.87	7.86	1.90
3	7.41	1.91	7.90	2.02	8.50	1.61	8.42	1.78
4	5.31	2.46	5.30	2.59	6.15	2.51	5.68	2.52
5	3.85	1.44	3.71	1.41	4.23	1.25	4.25	1.36
Total Forma B-1	42.19	9.41	42.49	9.46	47.36	9.01	46.92	9.17
Total Forma A-2	22.97	4.68	23.28	4.37	24.44	4.84	24.79	4.47

Cuadro # 4

Medias aritméticas y desviaciones estándar para hombres y mujeres de IX y XI años en las subescalas de la Escala de Actitud formas B-1 y A-2

En general, la actitud de las mujeres de IX año es más positiva que la de los hombres, pero en XI la situación no es tan clara, ya que los hombres tienen una media superior en la forma B-1 de la Escala pero una media inferior en la forma A-2.

Sub- pruebas	IX año				XI año			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	X	S	X	S	X	S	X	S
1	8.64	2.92	8.96	2.93	10.03	3.04	10.45	2.90
2	11.73	3.71	11.77	3.47	13.01	3.71	12.73	3.24
3	10.31	3.25	9.95	2.90	10.90	3.56	10.86	3.07
4	7.96	2.76	8.44	2.86	8.78	3.30	9.04	3.03
5	6.94	2.74	7.00	3.00	7.58	3.15	8.21	3.16
Total:	45.63	10.47	46.06	9.98	50.17	11.80	51.33	10.77

Cuadro # 5

Medias aritméticas y desviaciones estándar para hombres y mujeres de IX y XI años en la Prueba de Capacidad y sus cinco subpruebas.

En la Prueba de Capacidad, las mujeres, tanto en IX como en XI años, tienen medias mayores que los varones en la prueba total y en la mayoría de las subpruebas. Asimismo hay mayor homogeneidad en los puntajes de las mujeres.

En los cuadros ~~números~~ seis y siete se presentan los datos correspondientes a las medias aritméticas y desviaciones estándar en la Escala de Actitud formas B-1 y A-2 sus subescalas y en la Prueba de Capacidad de las muestras rural y urbana de los jóvenes de IX y XI años.

Escala y Sub- escalas	IX Año				XI Año			
	Rural		Urbano		Rural		Urbano	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	4.56	2.02	4.58	2.34	4.79	2.26	4.99	2.39
2	7.15	1.89	7.13	2.05	7.77	1.96	7.98	1.76
3	7.77	1.87	7.56	2.11	8.51	1.75	8.38	1.65
4	5.36	2.54	5.24	2.52	5.81	2.55	5.97	2.49
5	3.88	1.47	3.65	1.36	4.23	1.40	4.26	1.19
Forma B-1	42.77	9.09	41.86	9.79	46.85	9.34	47.47	8.73
Forma A-2	22.81	4.52	23.50	4.49	24.46	4.61	24.93	4.65

Cuadro # 6

Medias aritméticas y desviaciones estándar para las muestras rural y urbana de los jóvenes de IX y XI años en la Escala de Actitud formas B-1, A-2 y sus subescalas.

Se puede notar que en IX año los jóvenes de la zona rural muestran una actitud más positiva que los de la zona urbana en casi todas las subescalas y en la forma B-1, no así en la forma discriminatoria (A-2). Por otra parte, en XI año los jóvenes de la muestra de la zona urbana tienen una actitud más positiva que los de la zona rural.

Con excepción del promedio de la primera subescala, los jóvenes de la zona rural de IX año obtienen medias aritméticas mayores que los jóvenes de la zona urbana.

Prueba y Sub- pruebas	IX Año				XI Año			
	Rural		Urbano		Rural		Urbano	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	9.08	2.93	8.50	2.90	10.45	2.99	10.01	2.91
2	12.35	3.33	11.07	3.74	12.78	3.57	12.94	3.24
3	10.34	2.94	9.86	3.21	10.87	3.41	10.88	3.06
4	8.43	2.80	7.96	2.84	8.61	3.28	9.45	2.86
5	6.91	3.07	7.04	2.65	7.67	3.31	8.40	2.90
Total	47.04	10.06	44.48	10.22	50.38	11.76	51.62	10.23

Cuadro # 7

Medias aritméticas y desviaciones estándar para las muestras rural y urbana de los jóvenes de IX y XI años en la Prueba de Capacidad y sus subpruebas.

En XI año, en general los promedios para la muestra de jóvenes de la zona urbana son mayores que los de la muestra de jóvenes de la zona rural.

Las medias aritméticas y las desviaciones estándar para las muestras de IX y XI años, de acuerdo con la región de residencia, se pueden observar en los cuadros # 8 y # 9, en lo referente a la Escala de Actitud formas A-2, B-1 y sus subescalas. En los cuadros # 10 y # 11, se muestran esas mismas medidas en cuanto a la Prueba de Capacidad y sus subpruebas.

En la medición de la actitud de la región Central aparecen promedios más bajos que en las demás regiones, tanto en IX como en XI años, para la Escala de Actitud forma B-1. Para la forma discriminatoria A-2 la región Atlántica es la que tiene la media aritmética más baja.

Escala y Sub-escalas	Central		Chorotega		Brunca		Atlántica		Norte	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	4.36	2.21	5.43	2.25	5.00	2.05	4.77	1.75	4.74	1.69
2	7.14	1.95	6.85	2.30	7.26	1.45	7.41	2.27	7.37	1.73
3	7.60	2.03	7.63	2.04	8.13	1.71	7.94	2.14	7.94	1.47
4	5.12	2.58	5.94	2.14	5.30	2.96	5.82	2.58	5.74	2.13
5	3.75	1.46	3.54	1.45	3.65	1.15	4.00	1.28	4.31	1.18
Total	41.72	10.02	43.04	8.57	44.09	5.72	43.94	8.54	44.97	6.78
Actitud B-1										
Total	23.07	4.52	23.92	4.82	22.70	4.06	21.41	5.33	23.54	3.68
Actitud A-2										

Cuadro # 8

Medias aritméticas y desviaciones estándar según región para la muestra de estudiantes de IX año en la Escala de Actitud, formas A-2 y B-1 y sus subescalas

Escala y Sub- escalas	Central		Chorotega		Brunca		Atlántica		Norte	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
1	4.65	2.38	5.82	2.10	5.87	1.89	4.85	2.18	4.39	1.96
2	7.71	1.99	8.37	1.44	7.78	1.83	7.82	2.01	8.23	1.36
3	8.39	1.86	8.71	1.24	8.26	1.51	8.33	1.80	8.81	1.05
4	5.79	2.57	5.98	2.47	6.70	2.42	5.52	2.60	6.16	2.27
5	4.11	1.34	4.37	1.23	4.44	1.10	4.61	1.12	4.55	1.31
Total Act.B-1	46.20	10.03	49.90	7.01	48.35	7.68	47.33	6.95	48.42	5.86
Total Act.A-2	24.43	4.82	25.75	4.28	25.74	4.65	23.82	4.30	24.68	3.63

Cuadro # 9

Media aritmética y desviaciones estándar según
región para la muestra de estudiantes de
XI año en la Escala de Actitud formas
A-2 y B-1 y sus subescalas

Prueba y Subpruebas	Central		Chorotega		Brunca		Atlántica		Norte	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	8.38	2.92	9.44	3.04	9.52	1.88	9.71	2.52	10.80	2.52
2	11.56	3.62	11.33	3.71	13.70	2.42	10.88	3.94	13.32	2.74
3	9.64	3.02	10.61	3.53	12.04	2.16	10.59	1.91	12.17	2.24
4	8.21	2.73	7.67	3.05	8.96	2.72	7.00	3.73	9.17	2.58
5	6.85	2.67	7.94	2.56	7.48	1.88	2.88	4.76	8.17	2.66
Total	44.67	9.66	47.00	12.17	51.70	7.73	41.06	9.79	53.38	8.46

Cuadro # 10

Medias aritméticas y desviaciones estándar según
región para la muestra de estudiantes de IX año
en la Prueba de Capacidad.

Prueba y Sub-pruebas	Central		Chorotega		Brunca		Atlántica		Norte	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	9.94	3.04	10.65	2.61	11.70	2.31	9.82	3.08	11.81	2.39
2	12.87	3.47	13.18	2.73	13.30	2.95	11.27	4.13	13.39	3.48
3	10.82	3.02	11.49	2.87	12.44	2.95	8.12	4.57	12.10	2.83
4	9.46	2.60	9.18	2.78	9.39	2.54	4.36	4.18	8.90	2.95
5	8.28	2.73	9.16	2.44	8.52	2.19	2.52	3.37	8.77	2.20
Total	51.33	10.15	53.65	9.17	55.35	8.92	36.09	13.52	54.97	8.67

Cuadro # 11

Medias aritméticas y desviaciones estándar según región para la muestra de estudiantes de XI año en la Prueba de Capacidad.

En la Prueba de Capacidad, la muestra de jóvenes de IX año de las regiones Central y Atlántica presentan las medias más bajas, mientras la región Norte tiene las medias más altas. Esto es cierto tanto en las subpruebas como en el total de la Prueba.

Con la muestra de XI año, la región Atlántica presenta las medias más bajas y las más altas las comparten las regiones Norte y Brunca.

En los cuadros números 12 y 13 se puede observar las estadísticas descriptivas para la muestra total de jóvenes de IX y XI años clasificados por edad, para la Escala de Actitud y la Prueba de Capacidad.

Escuelas y Subescalas	14 o menos años		15 años		16 años		17 años		18 o más años	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	4.67	2.15	4.68	2.20	4.56	2.24	4.80	2.29	4.91	2.41
2	7.42	1.93	7.32	1.89	7.57	1.99	7.71	1.80	7.27	2.29
3	7.71	2.03	7.91	2.01	8.23	1.69	8.23	1.68	8.10	2.13
4	5.56	2.28	5.53	2.67	5.38	2.55	5.86	2.48	5.49	2.73
5	4.05	1.35	3.79	1.38	4.00	1.54	4.15	1.29	4.02	1.37
Total Actitud B-1	37.75	7.76	37.85	8.19	38.50	8.59	39.36	8.04	38.38	8.49
Total Actitud A-2	23.42	4.51	23.62	4.27	23.96	4.89	24.55	4.46	23.47	5.19

126

Cuadro # 12

Medias aritméticas y desviaciones estándar según la edad para la muestra total de jóvenes de IX y XI años en la Escala de Actitud formas A-2 y B-1 y sus subescalas

Prueba y Subpruebas	14 o menos años		15 años		16 años		17 años		18 años o más	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1	9.38	3.01	8.89	2.94	9.34	3.24	10.06	2.92	9.28	2.85
2	11.92	3.75	12.12	3.27	12.46	3.81	12.84	3.11	11.69	3.93
3	10.63	3.11	10.20	3.03	10.41	3.23	11.05	2.90	9.86	3.76
4	8.31	2.73	8.30	2.91	9.05	3.04	8.90	2.84	7.90	3.52
5	7.62	2.81	6.83	2.86	7.65	3.22	7.93	2.73	7.04	3.76
Total	47.72	11.04	46.31	9.92	49.43	11.49	50.78	9.96	45.82	12.39

Cuadro # 13

Medias aritméticas y desviaciones estándar según la edad para la muestra total de jóvenes de IX y XI años en la Prueba de Capacidad.

Los resultados de las medidas de Actitud y Capacidad según la edad de los jóvenes de IX y XI año, no muestran una tendencia definida de valores mayores de acuerdo a edades mayores. El grupo de 17 años es el que muestra las medias aritméticas de más alto valor.

Consistencia interna

Con las dos muestras de jóvenes de IX y XI años y para la Escala de Actitud formas A-2 y B-1 y sus subescalas y para la Prueba de Capacidad y sus subpruebas, se calculó la consistencia interna empleando la fórmula alfa de Crombach. En el cuadro # 14 se presentan los resultados obtenidos.

Escalas y Pruebas	IX Año	XI Año	Muestra Total
Actitud			
1	0.60	0.65	0.63
2	0.55	0.59	0.58
3	0.66	0.65	0.67
4	0.70	0.72	0.71
5	0.29	0.19	0.27
B-1	0.83	0.83	0.85
A-2	0.56	0.61	0.59
Capacidad			
1	0.54	0.55	0.57
2	0.72	0.71	0.72
3	0.65	0.68	0.67
4	0.51	0.62	0.57
5	0.55	0.64	0.61
Total	0.82	0.85	0.84

Cuadro # 14

Alfas de Crombach para la Escala de Actitud formas A-2 y B-1, sus subescalas y la Prueba de Capacidad y sus subpruebas en las muestras de IX y XI años.

El valor que se ofrece para el total de la Escala de Actitud forma A-2, es ~~menor~~ que la reportada por Crites (1978): 0.74. También los valores reportados para las subpruebas de la Prueba de Capacidad, por Crites (1978) son mayores que los aquí ofrecidos, tanto en IX año como en XI año.

En general, los valores de consistencia interna para las

subescalas de la Escala de Actitud podían deberse al bajo número de ítemes que componen estas subescalas. El valor bajo del alfa en la forma discriminatoria A-2, podría deberse a que el grupo de actitudes de madurez vocacional medidas, aunque relacionadas, no son idénticas, y por lo tanto no podría esperarse una consistencia alta. El valor obtenido para la forma B-1 tiene un nivel aceptable. Esto puede deberse al alto número de ítemes de esta prueba.

La consistencia interna de las subpruebas de la Prueba de Capacidad no muestra que ellas estén formadas por grupos de ítemes relativamente homogéneos.

Análisis Inferencial

Con el propósito de dar respuesta a los problemas planteados anteriormente se establecieron hipótesis que se sometieron a prueba mediante análisis de varianza.

Hipótesis que se refieren al Género

Se presentan las siguientes cuatro hipótesis para la comparación entre hombres y mujeres.

Ho₁ : No existen diferencias significativas en las actitudes de madurez vocacional, entre hombres y mujeres matriculados en IX año de la Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

Ho₂ : No existen diferencias significativas en las actitudes de madurez vocacional, entre hombres y mujeres matriculados en XI año de la Educación Diversificada en colegios académicos diurnos.

Ho₃ : No existen diferencias significativas en las capacidades de selección vocacional : entre hombres y mujeres matriculados en IX año de la Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

Ho₄ : No existen diferencias significativas en las capaci-

dades de selección vocacional: entre hombres y mujeres matriculados en XII año de la Educación Diversificada en colegios académicos diurnos.

Se practicaron análisis de varianza para someter a prueba cada una de estas hipótesis; a manera de ilustración se presenta el resumen de uno de estos análisis, en el cuadro # 15.

Fuente	SC	g.l	M.C	F
Entre	10.91	1	10.91	0.535 #
Dentro	8999.23	441	20.40	
Total	9007.14	442		

valor no significativo a un alfa de 0.05

Cuadro # 15

Análisis de varianza de la variable actitud (A-2)¹⁹⁷²
por sexo, para la muestra de IX año

Ninguna de las hipótesis nulas anteriores se rechaza pues los valores de las "F" obtenidos en los análisis de varianza no fueron significativos a un alfa de un 5%. Por lo tanto se concluye que no existen diferencias en las variables de actitudes y capacidades de madurez vocacional entre hombres y mujeres en ambas muestras de jóvenes.

Hipótesis que se refieren a zona rural y urbana.

Las hipótesis especificadas más adelante se refieren a comparaciones actividades y capacidades de madurez vocacional entre jóvenes que viven en zonas urbana y rural.

H05 : No existe diferencia significativa en las actividades de madurez vocacional: entre jóvenes de zona rural y urbana matriculados en IX año de la Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

H06 : No existe diferencia significativa en las actitudes de madurez vocacional: entre jóvenes de zona rural y urbana matriculados en XI año de la Educación Diversificada en colegios académicos diurnos.

H07 : No existe diferencia significativa en las capacidades de selección vocacional: entre jóvenes de zona rural y urbana matriculados en IX año de la Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

H08 : No existe diferencia significativa en las capacidades de selección vocacional: entre jóvenes de zona rural y urbana matriculados en XI año de la Educación Diversificada en colegios académicos diurnos.

Sometidas estas hipótesis a prueba mediante análisis de varianza se rechazó únicamente la hipótesis siete. No se rechazaron, por lo consiguiente las demás hipótesis. En el cuadro # 16 se puede apreciar un ejemplo de estos análisis de varianza.

Se concluye que la diferencia en la madurez vocacional entre jóvenes de zona rural y urbana se da únicamente en la Prueba de Capacidad y para la muestra de IX año. La madurez de los jóvenes de IX año del área rural es mayor que la de los jóvenes de IX año del área urbana.

Fuente	SC	g.l.	MC	F
Entre	717.13	1	717.13	6.986 *
Dentro	45065.58	439	102.66	
Total	45782.71	440		

* valor significativo a un alfa de 0.01

Cuadro # 16

Análisis de varianza de la variable Capacidad de selección vocacional por zona: rural y urbana, para la muestra de IX año

Hipótesis que se refieren a región de residencia.

A continuación se detallan las hipótesis referentes a las comparaciones de Actitud y Capacidad entre jóvenes que viven en las cinco distintas regiones del país.

H₀₉ : No existe diferencia significativa en las actitudes de madurez vocacional entre jóvenes residentes en las distintas regiones del país y matriculados en el IX año de Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

H₀₁₀ : No existe diferencia significativa en las actitudes de madurez vocacional entre jóvenes residentes en las distintas regiones del país y matriculados en el XI año de la Educación Diversificada en colegios académicos diurnos.

H₀₁₁ : No existe diferencia significativa en las capacidades de selección vocacional entre jóvenes residentes en las distintas regiones del país y matriculados en el IX año de la Educación General Básica en colegios académicos diurnos.

H₀₁₂ : No existe diferencia significativa en las capacidades de selección vocacional entre jóvenes residentes en las distintas regiones del país y matriculados en el XI año de la Educación Diver

sificada en colegios académicos diurnos..

Al someter estas hipótesis a prueba utilizando análisis de varianza, se obtienen los siguientes resultados:

1) Las hipótesis nulas nueve y diez no se rechazan pues los valores de "F" obtenidos en el análisis no son significativos a un alfa de 5%.

2) Las hipótesis que se refieren a las capacidades de selección vocacional se rechazan ya que en los análisis de varianza hechos para ambas muestras de IX y XI años, las "F" son significativas a un alfa menor a 0.0001. Se ilustra uno de estos análisis en el cuadro # 17.

Fuente	SC	g.l.	MC	F
Entre	8634.21	4	2158.55	20.814 +
Dentro	38890.11	375	103.71	
Total	47524.33	379		

+ valor significativo a un alfa de 0.0001

Cuadro # 17

Análisis de varianza para la variable capacidad de selección vocacional por región de residencia para la muestra de XI año

Estos resultados significativos obligan a realizar comparaciones de medias a posteriori. Con tal propósito se empleó el procedimiento de Tukey-HSD. Para la muestra de jóvenes de IX año las diferencias significativas se dan entre la región Huetar Norte y las regiones Atlántica, Central y Chorotega y entre la región Brunca y las regiones Central y Atlántica.

Para la muestra de XI año las diferencias se dan entre la región Atlántica y las demás regiones.

En el cuadro # 18 se da como ejemplo el resultado del análisis hecho con el grupo de jóvenes de IX año.

Región	Atlántica	Central	Chorotega	Brunca	Norte
Atlántica	---				
Central	3.61	---			
Chorotega	5.94	5.33	---		
Brunca	10.64 +	7.03 +	4.70	---	
Norte	12.32 +	8.71 +	6.38 +	1.68	---

+ Diferencias significativas a un alfa de 0.05

Cuadro # 18

Contrastes de medias a posteriori, según el procedimiento de Tukey-H.S.D. para la Prueba de Capacidad por regiones. Muestra de IX año

Hipótesis referentes a la edad.

La muestra total de jóvenes se dividió en cinco categorías correspondientes a cinco grupos de edades, desde la categoría 14 años o menos, hasta la categoría de 18 años o más. Dos hipótesis se plantean para la comparación de estos grupos de edades.

Ho₁₃ : No hay diferencias significativas en las actitudes de madurez vocacional entre jóvenes de diferentes edades matriculados en IX y XI años de colegios académicos diurnos.

Ho₁₄ : No hay diferencias significativas en las capacidades de selección vocacional entre jóvenes de diferentes edades matriculados en IX y XI años de colegios académicos diurnos.

Cuando se sometieron a prueba estas hipótesis mediante un análisis de varianza, se rechazaron ambas, pues las "F" fueron significativas a un alfa de 0.03 para la Escala de Actitud y a un alfa de 0.0001 para la Prueba de Capacidad.

En el cuadro # 19 se observa el análisis de varianza para la variable actitud. Con el fin de conocer entre cuáles grupos de edad se dan las diferencias, se efectuaron análisis de medias a posteriori, utilizando el procedimiento establecido por Tukey (HSD).

Fuente	SC	g.l.	M.C	F
Entre	975.61	4	243.90	2.688 +
Dentro	74596.75	822	90.75	
Total	75572.36	826		

+ Valor significativo a un alfa de 0.0302

Cuadro # 19

Análisis de varianza para la variable actitud por grupos de edad, para la muestra total

Grupos de Edad	15 años	14 o menos años	18 o más años	16 años	17 años
15 años	---				
14 o menos años	0.03	---			
18 o más años	0.94	0.91	---		
16 años	1.62	1.59	0.69	---	
17 años	2.76 +	2.73	1.83	1.14	---

+ Diferencia significativa a un alfa de 0.05

Cuadro # 20

Constrastes de medias a posteriori, según el procedimiento de Tukey HSD para la Escala de Actitud por grupos de edad para la muestra total

En la Escala de Actitud solamente existe una diferencia significativa entre el grupo de 17 años ($\bar{X}=46.24$) y el grupo de 15 años ($\bar{X}=43.48$), tal y como se aprecia en el cuadro # 20. En la Prueba de Capacidad las diferencias se dan entre el grupo de 17 años ($\bar{X}=50.78$), los grupos de 18 años o más ($\bar{X}=45.82$) y de 15 años ($\bar{X}=46.31$); y entre el grupo de 16 años ($\bar{X}=49.43$) y el grupo de 15 años ($\bar{X}=46.31$).

Capítulo 4

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Se discutirán algunos resultados de la investigación, con base en la experiencia de los investigadores y en los reportes de la literatura profesional.

1.- No se esperaba que no hubiera diferencia significativa en la madurez vocacional de ambos sexos pues la literatura (Crites, 1984 b) indica que las mujeres maduran vocacionalmente a más velocidad que los hombres hasta que, a finales de la secundaria, ambos grupos se nivelan. La mayor madurez de la mujer, también es reportada por la literatura en otros aspectos como el sexual y el social.

Aunque en este estudio, las mujeres de IX año tienen actitudes hacia la selección vocacional más maduras que las de los hombres del mismo nivel y en XI año éstos superan a aquéllas, en la forma B-1 de Orientación, como ya se indicó, estas diferencias no fueron significativas. Las razones de este resultado deben ser objeto de otra investigación.

2.- Se esperaba que los jóvenes de zona rural fueran más maduros que los de zona urbana, tanto en sus actitudes como en sus capacidades de selección vocacional. Aunque así ocurrió, la diferencia es significativa sólo en las capacidades de selección vocacional, favorable a los jóvenes de IX año de zona rural.

La literatura profesional indica que los jóvenes de zona rural son más maduros vocacionalmente que los de zona urbana, pues están expuestos al mundo del trabajo desde una edad más temprana que los de esta última zona. (Osipow, 1973).

3.- El anterior resultado es congruente con el hallazgo de que los jóvenes de IX año de la región Norte (eminentemente

rural), son más maduros en sus capacidades de selección vocacional, que los de las regiones Central (eminentemente urbana), Atlántica y Chorotega (aunque rurales, incluyen jóvenes de las cabeceras de provincias, que en este estudio se consideraron urbanas). Asimismo es congruente con el hallazgo de que los jóvenes de XI año de la región Brunca (eminentemente rural), son más maduros en sus capacidades de selección vocacional que los de las regiones Central y Atlántica.

Si se analizan por separado las medias obtenidas por los jóvenes de IX año de la región Atlántica en las subpruebas de la Prueba de Capacidad, y se comparan con las medias obtenidas por los jóvenes del mismo nivel de la región Norte, se aprecia que la deficiencia más seria la presentan los jóvenes de la región Atlántica en la subprueba No 5, que como se recordará, evalúa la capacidad para resolver problemas vocacionales. Esta capacidad involucra razonamiento lógico pero también dominio de vocabulario, especialmente el relacionado con el mundo del trabajo.

Este resultado está indicando la necesidad de mejorar la preparación académica de estos jóvenes en los dos aspectos señalados.

4.- Los jóvenes de XI año de la región Atlántica resultaron menos maduros en sus capacidades de selección vocacional que los de todas las otras regiones.

Al analizar por separado las medias obtenidas por los jóvenes de XI año de la región Atlántica en las subpruebas de la Prueba de Capacidad y compararlas con las de los jóvenes de la región Brunca, que obtuvieron los mejores resultados, se encuentra que la mayor deficiencia se presenta en las subpruebas No 3, 4 y 5, que evalúan respectivamente: selección de un empleo, planeamiento vocacional y resolución de problemas.

Aunque tanto la región Atlántica como la Brunca son eminentemente rurales, la primera, al tener una cabecera de provincia, puede considerarse menos rural que la segunda. Desde este punto de vista, este hallazgo es congruente con lo ya apuntado acerca de que los jóvenes de zona rural son más maduros vocacionalmente que los de zona urbana.

Por otra parte, los problemas socioeconómicos de la región Atlántica - pobreza, desempleo, pocas fuentes de trabajo, etc. - , colocan a sus habitantes en evidente posición de desventaja en relación con los de las otras regiones del país. Por lo tanto, los bajos resultados de los jóvenes de la región Atlántica se pueden explicar con los hallazgos de Crites (1984 b) al evaluar la madurez vocacional de jóvenes socioeconómicamente desventajados como los de Los Apalaches, las Dakotas, los negros y los mexicano-norteamericanos (chicanos) : los jóvenes socioeconómicamente en desventaja, son menos maduros que sus iguales más favorecidos.

5.- Con respecto a la edad se encontró que existen diferencias tanto en las actitudes como en las capacidades de selección vocacional. En la Escala de Actitud el grupo de 17 años es más maduro que el de 15 años. En la Prueba de Capacidad, el de 17 años es más maduro que el de 15 y que el de 18 años o más; el de 16 años es más maduro que el de 15 años.

Este hallazgo es congruente con lo que indica la literatura profesional acerca de que las actitudes y las capacidades de selección vocacional maduran con el tiempo. Esto es lógico ya que los alumnos de más edad han permanecido más tiempo dentro del Sistema Educativo por lo que han tenido más oportunidades de informarse y discutir acerca de asuntos vocacionales, que los de menos edad.

Por otra parte, la "inminencia" de una decisión trascendental en la vida del ser humano, como es la de continuar estudios superiores o incorporarse al mundo del trabajo, está más cercana a los jóvenes de más edad, mientras que los de menos edad saben que pueden demorar esta decisión; por lo tanto, pueden no preocuparse de asuntos vocacionales con la misma intensidad que aquéllos.

En consecuencia, no se esperaba que los jóvenes de 14 años resultaran con mayor madurez que los de 15 años y que los de 18 años o más resultaran menos maduros que los de 17 años.

Las razones que expliquen este resultado deben ser objeto de investigación. Pueden haber intervenido factores como desmotivación para contestar el Inventario; desconfianza en la utilidad que derivarían de contestarlo; incapacidad de concentrar la atención por un período largo de tiempo; cansancio, etc.--

6.- Con respecto a la consistencia interna, como ya se indicó, tanto para la Escala de Actitud y sus subescalas como para la Prueba de Capacidad y sus subpruebas, los valores son menores que los reportados por Grites (1984 a).

Los valores de consistencia interna de las subescalas de la Escala de Actitud podrían deberse al bajo número de ítemes de cada una. Recuérdese que la subescala "Compromiso en la toma de decisión vocacional" tiene sólo 7 ítemes y los cuatro restantes 10 ítemes. El valor de la consistencia interna de la forma discriminatória A-2 de la Escala de Actitud es bajo; esto puede deberse a que las actitudes de madurez vocacional aunque están relacionadas, no son idénticas.

La consistencia interna de la forma B-1 de la Escala de Actitud es aceptable. Puede haberse obtenido este valor porque

el número de ítems es suficientemente alto (75).

Los valores de consistencia interna de los subpruebas de la Prueba de Capacidad pueden obedecer a que los grupos de ítems no son del todo homogéneos. Crites (1984 a) encontró que las cinco partes de la Prueba de Capacidad tienen grupos de ítems relativamente homogéneos, por lo que se supone que dentro de una subprueba, los ítems miden esencialmente la misma variable.

Conclusiones

Este estudio permite llegar a las siguientes conclusiones:

- 1.- No existen diferencias en las variables de actitudes y capacidades de selección vocacional entre hombres y mujeres en ambas muestras (IX y XI).
- 2.- Sólo existen diferencias en las capacidades de selección vocacional, entre jóvenes de IX año de zona rural y urbana, favorables a los primeros.
- 3.- Existen diferencias para ambas muestras en la Prueba de Capacidad, con respecto a la región de residencia.
- 4.- Existen diferencias entre la región Norte y las regiones Atlántica, Central y Chorotega, favorables a la primera, en los jóvenes de IX año; y entre la región Brunca y las regiones Atlántica y Central, en los jóvenes de IX año, favorables a la primera.
- 5.- Existen diferencias entre la región Atlántica y las demás regiones, para la muestra de XI año, desfavorables a la primera.
- 6.- Existen diferencias en los grupos de edad, tanto en las actitudes como en las capacidades de selección vocacional.

7.- En la Escala de Actitud existe diferencia entre el grupo de 17 años y el de 15 años, favorable al primero.

8.- En la Prueba de Capacidad existe diferencia entre el grupo de 17 años y los grupos de 15 y 16 años o más, favorable al primero; y entre el grupo de 16 años y el grupo de 15 años, favorable al primero.

BIBLIOGRAFIA

1. Auster, Carol J. and Auster, Donald. "Factors Influencing Women's Choice of Nontraditional Careers: The Role of Family, Peers and Counselors". The Vocational Guidance Quarterly, Vol. 29, No 3, p. 253-263. March, 1981.
2. Crites, John O. Manual de Teoría e Investigación. Inventario de Madurez Vocacional. Versión en español, IIMEC, 1984a, 108 p.
3. Crites, John O. Manual de Uso y Administración. Inventario de Madurez Vocacional. Versión en español, IIMEC, 1984b, 86 p.
4. Crites, John O. Psicología Vocacional. Buenos Aires: Paidós, 1974. 718 p.
5. Chadbourne, Joan W. "Defining Decision Making Patterns: A Tool for Career Life Planning". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 61, No 4, Dec. 1982, p. 225-228.
6. Farmer, Helen S. "Career Counseling Implications for the Lower Social Class and Women." The Personnel and Guidance Journal. Vol. 56, No 8, p. 467-471. April, 1978.
7. Fifield, Marvin and Petersen, Larry. "Job Simulation: A Method of Vocational Exploration". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 26, No 4. June 1978, p. 326-333.
8. Fonseca, Elsie. "Desarrollo de los servicios de Orientación en la enseñanza media (III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada) en el período 1964-1974, en Costa Rica". Trabajo de Graduación. Facultad de Educación. U.C.R., 1976, 124 p.
9. Fournier, Marco V. Estandarización Inventario de Intereses. Exposición, 1985.
10. García-Pelayo y Gross. Pequeño Larousse Ilustrado. Ediciones Larousse, 1975, 1663 p.
11. Gordon, Virginia H. "The Undecided Student: A Developmental Perspective". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 59, No 7, p. 433-439 March, 1981.

12. Gunnison Hugh, Shapiro, Jeanne and Bradley, Richard W. "Inside the Creative Process of Counseling: Vocational Decision Making Takes Place". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 60, No 6, February, 1982, p. 361-363.
13. Gysbers, Norman C. "A Comprehensive Approach to Career Development and Guidance", A.P.G.A. Press, 1974, p. 14-23
14. Hanson, L. Sunny and Keierleber, Dennis L. "Born Free: A Collaborative Consultation Model for Career Development and Sex-Role Stereotyping". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 56, No 7, p. 395-399. March, 1978.
15. Jepsen, David A., Dustin, Richard and Miers, Russell. "The Effects of Problem-Solving Training on Adolescents' Career Exploration and Career Decision Making". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 61, No 3. November, 1982, p. 149-153.
16. Lewis, Ronald A. and Gilhousen, Michael. "Myths of Career Development: A Cognitive Approach to Vocational Counseling". The Personnel and Guidance Journal. Vo. 59, No 5. January, 1981, p. 296-299.
17. Heely, Margery A. "Career Maturity Inventory Interpretations for Grade 9 Boys and Girls." The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 29, No 2, p. 113-123. December, 1980.
18. Osipow, Samuel H. Teorías de la elección de carreras. México: Trillas, 1976. 289 p.
19. Pedro, Joan Daniels. "Career Maturity in High School Age Females". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 30, No 3, p. 243-251, March, 1982.
20. Salomone, Paul R. and McKenna, Patrick. "Difficult Career Counseling Cases: I- Unrealistic Vocational Aspirations". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 60, No 5, p. 286. January, 1982.
21. Salomone, Paul R. "Difficult Cases in Career Counseling : II- The Indecisive Client". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 60, No 8, p. 496-500. April, 1982.

22. Saltoun, Jane. "Fear of Failure in Career Development". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 29, No 1, September, 1980, p. 35-41.
23. Savickas, Mark L. "Career Maturity : The Construct and its Measurement". The Vocational Guidance Quarterly. Vo. 32, No 4, p. 222-231. June, 1987.
24. Serrano Pinto, Germán. "Lágrimas de mujer". La Nación, p. 15 A. 9 de Octubre de 1985.
25. Skovholt, Thomas M. and Morgan, James L. "Career Development: An Outline of Issues for men". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 60, No 4, p. 231;237. December, 1981.
26. Splete, Howard and Miller, Juliet. "Research and Evaluation on Counseling for Career Development". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 59, No 8. April, 1981, p. 526-530.
27. Super, Donald E. and Thompson, Albert S. "A Six-Scales Two-Factor Measure of Adolescent Career or Vocational Maturity". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 28, No 1, p. 6-15. September, 1979.
28. Van Matre, Gene and Cooper, Stewart. "Concurrent Evaluation of Career Indecision and Indecisiveness". The Personnel and Guidance Journal. Vol. 62, No 10. June 1984, p. 637-639.
29. Wilson, Jean, Weikel, William J. and Rose, Harold. "A Comparison of Nontraditional and Traditional Career Women". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 31, No 2, p. 109-117. December, 1982.
30. Williams, Jr. S. Kelly. "The Vocational Card Sort: A Tool for Vocational Exploration". The Vocational Guidance Quarterly. Vol. 26, No 3. March, 1978, p. 237-243.

ANEXO N^o 1.

San José, 14 de setiembre de 1984

Señores:
Directores de Colegio
S. J. O.

Estimados señores:

El Dr. Juan Manuel Esquivel y la Srta. Angelina Abarca MSc., están realizando una "Estandarización del Inventario de Madurez Vocacional de John O. Crites, con estudiantes de IX año de la Educación General Básica y de XI año de la Educación Diversificada de los Centros Educativos Académicos Diurnos del país".

Por la importancia que este trabajo tiene, el Sr. Vice-ministro de Educación Prof. Ovidio Soto Blanco, ha concedido permiso para que la señorita Sandra Mora Díaz, asistente de investigación visite los centros educativos y proceda a la aplicación del instrumento.

Los colegios donde se aplicará el instrumento son los siguientes:

<u>FECHA</u>	<u>LUGAR</u>	<u>HORA APLIC.</u>
Lunes 17 de setiembre 1984	Liceo San Antonio Desamparados.	7 a.m.
Martes 18 de setiembre 1984	Liceo León Cortés (Grecia)	8 a.m.
Jueves 20 de setiembre 1984	Liceo Santa Bárbara Heredia	8 a.m.
Lunes 24 de setiembre 1984	Liceo de Nicoya (Diurno)	7 a.m.
Martes 25 de setiembre 1984	Liceo de Bagaces	7 a.m.
Lunes 1 de octubre 1984	Liceo de San Carlos	7 a.m.
Martes 2 de octubre 1984	Liceo de Puriscal	7 a.m.
Jueves 4 de octubre 1984	Liceo de Aserrí	7 a.m.
Lunes 8 de octubre 1984	Liceo de Ciudad Neilly	7 a.m.
Jueves 11 de octubre 1984	Liceo Vicente Lachner	8 a.m.
Lunes 15 de octubre 1984	Liceo San José de Alajuela	8 a.m.
Miércoles 17 octubre 1984	Liceo Nuevo de Limón	7 a.m.

-2-

<u>FECHA</u>	<u>LUGAR</u>	<u>HORA APLIC.</u>
Jueves 18 de octubre 1984	Liceo de Curridabat	7 a.m.
Lunes 22 de octubre 1984	Liceo Salvador Umaña	7 a.m.
Martes 23 de octubre 1984	Liceo de Poás	8 a.m.
Jueves 25 de octubre 1984	Santa María Guadalupe	8 a.m.
Lunes 29 de octubre 1984	Liceo de Hatillo	8 a.m.
Martes 30 de octubre 1984	Gregorio José Ramírez	8 a.m.

De ustedes atento servidor,

Félix Barrantes Uréña
DIRECTOR DE LA DIVISION DE OPERACIONES

FBU/hs
cc. arch.

ANEXO No 2

TOTAL DE CENTROS EDUCATIVOS ACADÉMICOS
 DIURNOS CON TERCERO Y CUARTO CICLOS
 EXISTENTES EN COSTA RICA EN 1984
 SEGUN REGION EDUCATIVA Y MATRICULA
 FINAL EN IX Y XI AÑOS

<u>Nombre</u>	<u>Matricula Final</u>	
	IX	XI
I Región Central		
Provincia de San José:		
1. Liceo de Escazú	160	129
2. Liceo Monseñor Rubén Odio	349	146
3. Liceo de Aserrí	154	67
4. Liceo de Puriscal	114	113
5. Liceo de Ciudad Colón	62	36
6. Liceo de Tarrazú	42	56
7. Liceo de Santa Ana	112	58
8. Liceo de Alajuelita	188	100
9. Liceo de Coronado	179	115
10. Liceo Mauro Fernández	365	198
11. Liceo de Moravia	196	119
12. Liceo Laboratorio	88	89
13. Liceo Anastasio Alfaro	214	173
14. Liceo José Joaquín Vargas Calvo	164	158
15. Liceo de Curridabat	101	93
16. Liceo Mario Quirós Sasso	180	62
17. Liceo Roberto Brenes Mesén	294	170
18. Liceo de Hatillo	191	94
19. Liceo del Sur	229	109
20. Liceo Pablo Práxedes (Nuevo de San José)	123	113

	IX	XI
21. Liceo Luis Dobles Segreda.	226	135
22. Liceo de Pavas	95	90
23. Colegio Superior de Señoritas	232	194
24. Liceo de Costa Rica	253	199
25. Liceo de San José	198	136
26. Liceo Julio Fonseca G.	56	35
27. Liceo Rodrigo Facio	157	142
28. Liceo Dr. José María Castro H.	159	108
29. Liceo Ricardo Fernández G.	243	109
30. Liceo Napoleón Quesada S.	281	214
31. Liceo Salvador Umaña G.	150	98
32. Liceo de Gravilias	103	42
33. Liceo de San Antonio de Desamparados	177	90
34. Liceo de San Miguel de Desamparados	93	56
35. Liceo Roberto Gamboa	161	67
Provincia de Heredia:		
36. Liceo Rodrigo Hernández V.	155	80
37. Liceo Santa María de Guadalupe	207	150
38. Liceo de Santa Bárbara	77	35
39. Liceo Ingeniero Carlos Pascua Z.	120	64
40. Liceo de San Isidro	105	69
41. Liceo de San Antonio de Belén	80	41
42. Liceo de San Joaquín de Flores	159	54
43. Liceo de San Pablo	119	69
44. Liceo de Heredia	343	214
45. Liceo Ing. Manuel Benavides R.	141	98
46. Liceo Samuel Sáenz Flores	<u>242</u>	<u>114</u>

IX

XI

Provincia de Alajuela:

47. Liceo San Rafael	82	69
48. Instituto de Alajuela	339	198
49. Liceo Gregorio José Ramírez	157	69
50. Liceo Nuevo de Alajuela	120	63
51. Liceo San José de Alajuela	66	32
52. Liceo Otilio Ulate Blanco	37	16
53. Liceo de Atenas	112	102
54. Liceo de Poás	85	86
55. Instituto Superior Julio Acosta G.	193	175
56. Liceo de Haranjo	126	96
57. Liceo de Palmares	135	120
58. Liceo de Zarcero	61	68
59. Liceo León Cortés Castro	187	149

Provincia de Cartago:

60. Instituto Clodomiro Picado	164	152
61. Liceo de Paraíso	111	66
62. Liceo de Juan Viñas	36	27
63. Liceo Elías Leiva	141	59
64. Liceo Vicente Lachner	199	144
65. Colegio San Luis Gonzaga	501	388
66. Liceo Seráfico San Francisco	119	65

II Región Chorotega.

Provincia de Guanacaste:

67. Instituto de Guanacaste	172	126
68. Liceo Laboratorio	56	59

	IX	XI
69. Liceo de Nicoya	166	203
70. Liceo Clímaco Pérez (Santa Cruz)	154	153
71. Liceo de Bagaces	43	42
72. Liceo de Cañas (Miguel Araya V.)	71	45
73. Liceo de Tilarán	83	66
74. Liceo de La Cruz	44	47
Región Brunca		
75. Liceo Unesco	226	176
76. Liceo Pacífico Sur	71	58
77. Liceo de Ciudad Neilly	95	68
Región Huetaar Atlántica		
78. Liceo de Limón	295	156
79. Liceo Nuevo de Limón	134	78
Región Huetaar Norte		
80. Liceo de San Carlos	139	103
Región Pacífico Central		
81. Liceo de Quepos	64	45
82. Liceo de Esperza	101	69
83. Liceo de Miramar	65	48
84. Liceo José Martí	174	84
85. Liceo de Chacarita	160	83
Total:	13.121	8.690

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL

John, O. Crites, Ph.D.

Nombre	Fecha de la Prueba		Sexo	Edad	Año									
	Año	Mes												
Sección	Fecha de nacimiento		Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
	Año	Mes												
Ciudad	<input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> I <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K <input type="radio"/> L <input type="radio"/> M <input type="radio"/> N <input type="radio"/> O <input type="radio"/> P <input type="radio"/> Q <input type="radio"/> R <input type="radio"/> S <input type="radio"/> T <input type="radio"/> U <input type="radio"/> V <input type="radio"/> W <input type="radio"/> X <input type="radio"/> Y <input type="radio"/> Z													
Colegio	<input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> I <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K <input type="radio"/> L <input type="radio"/> M <input type="radio"/> N <input type="radio"/> O <input type="radio"/> P <input type="radio"/> Q <input type="radio"/> R <input type="radio"/> S <input type="radio"/> T <input type="radio"/> U <input type="radio"/> V <input type="radio"/> W <input type="radio"/> X <input type="radio"/> Y <input type="radio"/> Z													

La selección de una carrera es un proceso continuo desde el final de la infancia hasta los inicios de la edad adulta. El Inventario de Madurez Vocacional (IMV) se ha construido para medir el desarrollo de actitudes y capacidades decisivas al tomar una decisión realista. El IMV debe suministrar tanto a usted como a los orientadores, la información referente a este proceso de decisión.

Publicado por IIMEC/UCR, con autorización de CTB / McGraw - Hill. Derechos reservados por McGraw - Hill inc. Ninguna parte de esa publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación de información o transmitida en ninguna forma o por ningún medio: electrónico, mecánico, fotocopiado, grabado, etc., sin el permiso previo escrito de CTB McGraw - Hill

PARA USO EXCLUSIVO DE CTB	8	<input type="radio"/>																		
	7	<input type="radio"/>																		
	6	<input type="radio"/>																		
	5	<input type="radio"/>																		
	4	<input type="radio"/>																		
	3	<input type="radio"/>																		
	2	<input type="radio"/>																		
	1	<input type="radio"/>																		
	CODIGOS ESPECIALES																			
	-	<input type="radio"/>																		
H	<input type="radio"/>																			
G	<input type="radio"/>																			
F	<input type="radio"/>																			
E	<input type="radio"/>																			
D	<input type="radio"/>																			
C	<input type="radio"/>																			
B	<input type="radio"/>																			
A	<input type="radio"/>																			

ESCALA DE ACTITUD

Rellene el círculo de acuerdo con la forma de la Prueba que está contestando. El nombre de la forma aparece en la carátula de su folleto de la Escala de Actitud.

Forma A-1

Forma A-2

Forma B-1

1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	21 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	31 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	41 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	12 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	22 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	32 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	42 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	23 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	33 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	43 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	24 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	34 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	44 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	25 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	35 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	45 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	16 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	26 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	36 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	46 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
7 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	27 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	37 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	47 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
8 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	18 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	28 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	38 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	48 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	19 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	29 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	39 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	49 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
10 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	20 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	30 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	40 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	50 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D

La Forma A-1 y la Forma A-2 finalizan en el ítem 50. La Forma B-1 continúa con el ítem 51.

51 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	61 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	71 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
52 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	62 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	72 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
53 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	63 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	73 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
54 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	64 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	74 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
55 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	65 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	75 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D
56 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	66 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	
57 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	67 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	
58 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	68 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	
59 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	69 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	
60 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	70 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> D	

PRUEBA DE CAPACIDAD

Parte 1 Conocimiento de Sí mismo	Parte 2 Conocimiento de empleos	Parte 3 Selección de un empleo	Parte 4 Mirando hacia adelante	Parte 5 Qué deben hacer ellos
1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	21 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	41 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	61 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	81 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
2 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	22 <input type="radio"/> E <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	42 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	62 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	82 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	23 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	43 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	63 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	83 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
4 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	24 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	44 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	64 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	84 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	25 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	45 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	65 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	85 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
6 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	26 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	46 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	66 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	86 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
7 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	27 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	47 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	67 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	87 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
8 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	28 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	48 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	68 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	88 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	29 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	49 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	69 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	89 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
10 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	30 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	50 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	70 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	90 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	31 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	51 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	71 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	91 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
12 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	32 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	52 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	72 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	92 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	33 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	53 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	73 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	93 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
14 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	34 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	54 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	74 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	94 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	35 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	55 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	75 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	95 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
16 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	36 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	56 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	76 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	96 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	37 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	57 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	77 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	97 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
18 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	38 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	58 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	78 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	98 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K
19 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	39 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	59 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	79 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E	99 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E
20 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	40 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	60 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	80 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K	100 <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H <input type="radio"/> J <input type="radio"/> K

Comentarios

Anexo No. 4

Inventario de Madurez Vocacional

Clave de Corrección

Escala de Actitud

Prueba de Capacidad

Forma A-1

Forma Discriminatoria A-2	Forma de Orientación B-1	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5
1.D	26.D	1.D	21.B	41.B	61.C	81.B
2.A	27.D	2.D	22.H	42.J	62.J	82.G
3.D	28.D	3.D	23.C	43.B	63.B	83.A
4.D	29.D	4.D	24.H	44.J	64.H	84.G
5.D	30.D	5.A	25.B	45.D	65.A	85.C
6.D	31.D	6.D	26.J	46.H	66.J	86.H
7.D	32.D	7.D	27.D	47.A	67.B	87.B
8.D	33.D	8.D	28.G	48.F	68.F	88.J
9.D	34.D	9.A	29.A	49.D	69.D	89.A
10.D	35.D	10.D	30.F	50.F	70.F	90.J
11.D	36.D	11.D	31.D	51.C	71.D	91.C
12.D	37.D	12.D	32.F	52.G	72.H	92.J
13.D	38.A	13.A	33.B	53.C	73.A	93.A
14.D	39.D	14.A	34.F	54.F	74.J	94.J
15.D	40.D	15.D	35.D	55.C	75.A	95.D
16.D	41.D	16.D	36.F	56.H	76.H	96.H
17.D	42.A	17.D	37.D	57.B	77.B	97.D
18.D	43.D	18.D	38.H	58.H	78.J	98.F
19.D	44.D	19.D	39.C	59.D	79.B	99.D
20.D	45.A	20.D	40.F	60.F	80.F	100.G
21.D	46.A	21.D				
22.A	47.A	22.D				
23.D	48.D	23.D				
24.D	49.D	24.A				
25.D	50.D	25.D				

Escala de actitud

IX Año

De puntajes brutos a puntajes estándar / rango percentil

Puntaje estándar	Rango percentil	TOTAL	Capacidad de decisión	Involucramiento en la toma de la decisión	Independencia en la toma de la decisión	Participación en la toma de la decisión	Cooperación en la toma de la decisión
73	99	64.75	10				7
72	97	63					
71	97	62					
70	92	61	9			10	
69	89	60					
68	83	59					
67	78	58	8				6
66				10		9	
64	85	56					
63	94	55			10		
62	92	54				8	
61	87	53					
60	83	52					5
59	78	51					
58	72	50	6		9	7	
57	77	49					
56	75	48					
55	70	47		8			
54	66	46				6	
53	59	45			8		4
52	53	44	5				
51	50	43				5	
50	45	42		7			
49	40	41					
48					7		
47	35	40	4				
46	33	39				4	3
45	31	38		6			
44	27	37					
43	24	36	3		6		
42	21	35				3	
41	20	34					
40	19	33		5			
39	16	32					
38	14	31	2		5		2
37	11	30					
36	10	29					
35	9	28		4		2	
34	7	27	1			1	
33							
32	6	26			4		
31	5	25					1
30	4	24		3			
29	4	23					
28	3	22					
27	3	21			3		
26	3	20					
25	2	19		2			
24	2	18					
23	2	17					
22	2	16			2		
21	1	15		0-1	0-1	0	0
20	1	0-14	0				
N		445	445	445	445	445	445
X		42.35	4.57	7.14	7.67	5.30	3.78
s		9.42	2.18	1.96	1.98	2.53	1.42

Anexo No. 5
Escala de Actitud
XI Año

De puntajes brutos a puntajes estándar y rango percentil

Puntaje estándar	Rango percentil	TOTAL	Capacidad de decisión	"Involucramiento" en la toma de la decisión	Independencia en la toma de la decisión	Orientación para la toma de la decisión	Compromiso en la toma de la decisión
70	99	65-75	10				7
69	99	64					
68	99		9				
67	99	63					
66	99	62				10	
65	98	61					
64	98	60	8				
63	95	59					6
62	93	58				9	
61	89	57		10			
60	85	56					
59	82	55	7		10		
58	80					8	
57	78	54					
56	73	53		9			5
55	70	52	6				
54	68	51				7	
53	63	50					
52	59	49					
51	53	48	5	8	9		
50	48	47				6	
49	44	46					
48	37	45					4
47	35				8		
46	33	44	4	7		5	
45	31	43					
44	28	42					
43	25	41				4	
42	20	40	3		7		
41	18	39					3
40	15	38		6			
39	14	37				3	
38	12	36	2				
37	9	35					
36	7	34			6		
35	6			5		2	
34	5	33					
33	4	32	1				2
32	4	31					
31	3	30				1	
30	3	29		4	5		
29	2	28					
28	2	27					
27	2	26					
26	2	25					
25	1	0-24	0	0-3	0-4	0	0-1
N		385	385	385	385	385	385
X		47.10	4.87	7.85	8.46	5.88	4.24
S		9.10	2.31	1.88	1.71	2.53	1.32

Prueba de Capacidad

IX AÑO

De puntajes brutos a puntajes estándar y rango percentil

Puntaje estándar	Rango percentil	TOTAL	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento acerca de empleos	Selección de un empleo	Mirando hacia adelante	Qué deben hacer ellos?
77	99	73-100	17-20	20	19-20	16-20	14.20
76	99				18		
75	99	71	16			15	
74	99						
73	99	69					
72	99	68			17		13
71	99	67	15				
70	98	66		19		14	
69	98	65			16		
68	98	64	14			13	12
67	97	63		18			
66	96	62			15		
65	95	61			17		
64	93	60	13				11
63	92	59			14	12	
62	90	58			16		
61	87	57	12			11	10
60	85	56					
59	82	55		15	13		
58	80	54					9
57	77	53	11				
56	74	52		14	12	10	
55	71	51					8
54	67	50	10				
53	62	49		13	11	9	
52	58	48					
51	55	47	9	12			
50	50	46			10		7
49	45	45				8	
48	42	44		11			
47	38	43	8				6
46	35	42			9	7	
45	32	41		10			
44	29	40	7				
43	26	39			8	6	5
42	25	38		9			
41	22	37					
40	20	36	6		7	5	4
39	17	35		8			
38	14	34					
37	13	33	5	7	6		3
36	10	32					
35	9	31				4	
34	8	30	4	6			2
33	7	29			5		
32	5-6	27-28					
31	3	26		5		3	
30	3	25	3		4		
29	2	24					1
28	2	23		4		2	
27	1	0-22	0-2	0-3	0-3	0-1	0
N		445	445	445	445	445	445
X		45.86	8.81	11.76	10.12	8.21	6.97
S		10.20	2.93	3.58	3.08	2.82	2.88

De puntajes brutos a puntajes uniformados y varianza porcentual

Puntaje original	Puntaje uniforme	TOTAL	Desviación de la media	Desviación de la media en losos	Desviación de la media en losos	Desviación de la media en losos	¿deben tener el test?
72	98	73-100	17-13	21	18-20	16-20	15-20
71	97						
70	96						
69	95		16		17	15	14
68	94	71		19			
67	93	70					
66	93	69	15		16	14	13
65	92	68		13			
64	91	67					
63	91-89	65-66	14			13	12
62	90	64		17	15		
61	89	63					
60	87	62				12	11
59	86	61	13	16	14		
58	85	60					
57	84	59				11	
56	83	58	12	15	13		10
55	82-70	56-57					
54	81	55					
53	80	54			12	16	9
52	79	53	11	14			
51	78	52					
50	77	51		13	11	9	8
49	76	50					
48	75	49		12			
47	74-36	47-43	10		10	8	7
46	73	46	9				
45	72	45		11			
44	71	44			9	7	6
43	70	43					
42	69	42	8	10			
41	68	41			8	6	5
40	67	40					
39	66-13	37-39	7	9			
38	65	37			7		
37	64	36				5	
36	63	35	6	8			
35	62	34			6		
34	61	33				4	3
33	60	32		7			
32	59	31	5		5		
31	58	30				3	3
30	57-7	28-29		6			
29	56	27	4		4		
28	55	26				2	1
27	54			5			
26	53				3		
25	52	23	3			1	
24	51	22		4			
23	50				2		
22	49	19	2				
21	48			3			
20	47				1		
19	46	15	1				
18	45	0-15	0	0-3	0	0	0
N		385	385	385	385	385	385
X		50.86	10.33	10.84	10.38	8.94	7.95
S		11.20	2.96	3.44	3.23	3.14	3.17

INVENTARIO DE ORIENTACION R-2

ESCALA DE ACTITUD

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL

ACERCA DE ESTE INVENTARIO

El Inventario de Madurez Vocacional ha sido consruido para investigar las diferencias actitudes y capacidades que son importantes a la hora de tomar decisiones en relación con su carrera; no es ni un inventario de personalidad o de intereses; o una prueba de rendimiento o de aptitud.

Este inventario consiste en una Escala de Actitud y una Prueba de Capacidad. La primera que usted está a punto de tomar, le pregunta sobre sus actitudes y sentimientos hacia la selección de una carrera y la entrada al mundo del trabajo.

La Prueba de Capacidad está más relacionada con el conocimiento acerca de las ocupaciones y las decisiones involucradas en la selección de una vocación.

La información que usted obtenga del Inventario de Madurez Vocacional puede ser usada para escoger y planear su vocación y además, contribuir a su madurez vocacional. Complete este inventario cuidadosa y atentamente, le pueda ayudar a seleccionar una vocación de manera satisfactoria y exitosa.

INDICACIONES

Hay un número de afirmaciones acerca de la selección vocacional en este folleto. Esta selección significa la clase de empleo o trabajo que usted piensa que probablemente estará haciendo cuando haya terminado toda su educación secundaria.

Lea las afirmaciones y marque sus respuestas en la sección titulada ESCALA DE ACTITUD, en la Hoja de Respuesta. Si usted está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, use su lápiz para rellenar el espacio marcado con una A. Si usted está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, rellene el espacio marcado con una D. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y que llenen completamente los espacios.

Borre completamente cualquier respuesta que desee cambiar por otra.

No raye la Hoja de Respuesta.

ESCALA DE ACTITUD

1. A menudo sueño despierto acerca de lo que quiero ser, pero realmente no he escogido un tipo de trabajo todavía.
2. Con solo que pueda ayudar a otros en mi trabajo, seré feliz.
3. Todo el mundo me dice algo diferente sobre empleos; como resultado, no sé cuál escoger.
4. Probablemente es muy fácil tener éxito tanto en una ocupación como en otra.
5. Para escoger un empleo es necesario conocerse a sí mismo.
6. No importa qué clase de trabajo se escoja siempre que ofrezca un buen salario.
7. Pienso escoger el tipo de trabajo que mis padres sugieran.
8. Desde que puedo recordar, siempre he sabido qué clase de trabajo quiero hacer.
9. Uno debe decidir por sí mismo qué clase de trabajo hacer.
10. No sé qué hacer para obtener la clase de trabajo que quiero.
11. El trabajo vale la pena principalmente porque permite comprar las cosas que uno quiere.
12. Sé muy poco sobre los requisitos de empleos.
13. Cuando se escoge una ocupación, se deben considerar diferentes empleos.
14. Si tengo dudas sobre lo que quiero hacer, pido consejo y sugerencias a mis padres o amigos.
15. A menudo siento que existe una diferencia real entre lo que yo soy y lo que quiero ser en mi ocupación.

16. Hay tantas cosas que considerar al escoger una ocupación que es difícil tomar una decisión.
17. Uno debe escoger una ocupación que le dé la oportunidad de ayudar a otros.
18. Lo mejor es probar varios empleos y luego escoger el que más le gusta a uno.
19. No vale la pena decidirse por un empleo cuando el futuro es tan incierto.
20. Trabajar es muy parecido a estar en el colegio.
21. Sólomente hay una ocupación adecuada para cada persona.
22. Mis padres probablemente conocen mejor que nadie cuál ocupación me conviene.
23. Realmente quiero lograr algo en mi trabajo (hacer un gran descubrimiento, ganar mucho dinero o ayudar a muchas personas).
24. Cuando llegue el momento de escoger un trabajo, lo decidiré yo mismo.
25. No sé cuáles cursos debo escoger en el colegio.
26. Para mí, lo más atractivo de un trabajo es la oportunidad que brinde de salir adelante.
27. No puedo entender cómo algunas personas pueden estar tan seguras acerca de lo que quieren hacer.
28. Gasto mucho tiempo deseando poder hacer un trabajo que sé que nunca haré.
29. Trabajar es desagradable y aburrido.
30. Algunas veces uno tiene que escoger un trabajo que no es el preferido.
31. Yo estoy cambiando continuamente mi elección ocupacional.
32. Una vez que uno escoge un trabajo, no puede escoger otro.
33. Con respecto a la elección de una ocupación, algo aparecerá tarde o temprano.
34. No me voy a preocupar por escoger una ocupación hasta que salga del colegio.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

35. Uno puede hacer cualquier clase de trabajo que quiera si se lo propone.
36. Uno consigue una ocupación principalmente por pura suerte.
37. Uno no se equivocaría mucho si siguiera el consejo de los padres acerca de cuál empleo escoger.
38. Que uno esté interesado por una clase particular de trabajo no es tan importante como que pueda hacerlo.
39. Escoger una ocupación es algo que uno tiene que hacer por sí mismo.
40. Rara vez pienso acerca del empleo que quiero.
41. Cuando se ha llegado a los 15 años, se debe escoger una ocupación que se quiere desempeñar.
42. Tengo poca o ninguna idea de lo que sería trabajar.
43. Yo sigo preguntándome cómo puedo armonizar la clase de persona que soy con la clase de persona que quiero ser, en mi futura ocupación.
44. Me gustaría tener una persona de confianza que escogiera una ocupación para mí.
45. Prefiero no trabajar a tomar un empleo que no me gusta.
46. Prefiero trabajar que jugar.
47. Supongo que todo el mundo tiene que trabajar, tarde o temprano, pero yo no lo veo así.
48. No sé si mi futura ocupación me permitirá ser la clase de persona que quiero ser.
49. Lo que es importante en un empleo no es lo que usted sabe sino a quién conoce.
50. La clase de trabajo es importante porque determina cuánto dinero uno puede ganar.
51. No debo preocuparme por escoger un empleo ya que de cualquier modo esa decisión está fuera de mi alcance.

52. No quiero que mis padres me digan cuál ocupación debo escoger.
53. Casi siempre uno tiene que aceptar un trabajo menos importante que el esperado.
54. Si alguien me dijera cuál ocupación debo tener, me sentiría mucho mejor.
55. Tengo dificultad en prepararme para el trabajo que quiero hacer.
56. No puedo mostrarme muy preocupado por mi futura ocupación.
57. Realmente no puedo encontrar ningún trabajo muy atractivo para mí.
58. Nada me impedirá obtener el empleo que quiero.
59. Al escoger una ocupación es más importante saber cuáles empleos hay disponibles que conocer las propias aptitudes.
60. El empleo que yo escoja tiene que darme plena satisfacción de lo que quiero.
61. No sé si mis planes ocupacionales son realistas.
62. Al tratar de elegir una ocupación desearía que alguien me dijera qué hacer.
63. Tengo tantos intereses que es difícil para mí escoger una ocupación.
64. Uno debe escoger un empleo por medio del cual pueda algún día llegar a ser famoso.
65. Uno debería escoger un empleo que le permitiera lo que quiere.
66. Da lo mismo obtener un empleo que otro.
67. Los padres generalmente pueden escoger los empleos más apropiados para sus hijos.
68. Uno debe primero escoger una ocupación, y luego planear cómo obtenerla.
69. Considero que debo hacer lo que mis padres quieren que haga.
70. Decidirme por una ocupación me confunde, porque creo que no sé bastante sobre mí mismo o sobre el mundo del trabajo.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

- 71. Cuando intento estudiar, a menudo me doy cuenta de que estoy soñando despierto acerca de mí mismo en un trabajo.
- 72. Me es difícil imaginarme a mí mismo en alguna ocupación.
- 73. Considero que mis metas ocupacionales son tan altas que nunca seré capaz de alcanzarlas.
- 74. Lo más importante del trabajo es el placer que proporciona el hacerlo.
- 75. Tal vez no haya oportunidades para el empleo que me gusta.

GMZ:gmz

FINAL

FORMULARIO A-1

PRUEBA DE CAPACIDAD

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL

ACERCA DE ESTE INVENTARIO

El Inventario de Madurez Vocacional ha sido construido para investigar las diferentes actitudes y capacidades que son importantes a la hora de tomar decisiones en relación con su carrera; no es ni un inventario de personalidad o de intereses; o una prueba de rendimiento o de aptitud.

Este inventario consiste en una Escala de Actitud y una Prueba de Capacidad. La primera le pregunta sobre sus actitudes y sentimientos hacia la selección de una carrera y la entrada al mundo del trabajo.

La Prueba de Capacidad que usted está a punto de tomar, está más relacionada con el conocimiento acerca de las ocupaciones y las decisiones involucradas en la selección de una vocación.

La información que usted obtenga del Inventario de Madurez Vocacional puede ser usada para escoger y planear su vocación y además, contribuir a su madurez vocacional. Complete este inventario cuidadosa y atentamente, le puede ayudar a seleccionar una vocación de manera satisfactoria y exitosa.

FORMULARIO A-1

PRUEBA DE CAPACIDAD

PARTE I Leer la descripción de la persona y las afirmaciones relacionadas

CONOCIMIENTO DE SI MISMO

INDICACIONES

En cada "item" de esta parte, a usted se le da una corta descripción de una persona. Después de la descripción se encuentran cuatro afirmaciones acerca de esa persona. Lea la descripción y luego seleccione la afirmación que expresa lo que usted piensa acerca de esa persona.

Si ninguna de las afirmaciones expresa lo que usted piensa, elija la alternativa que dice "no sé".

Marque las respuestas correspondientes a esta parte de la prueba en la sección "Conocimientos de sí mismo", de la Hoja de Respuesta. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y de que llenen completamente el espacio. Borre totalmente cualquier respuesta que desee cambiar por otra. No raye en otras partes la Hoja de Respuesta.

Trabaje hasta llegar a la palabra "ALTO". Si usted termina esta parte antes de tiempo, puede revisar y verificar sus respuestas. No inicie lo correspondiente a la otra parte mientras no se le indique que debe hacerlo.

PRUEBA DE CAPACIDAD

CONOCIMIENTO DE SI MISMO

1. Rosa tuvo un accidente de tránsito hace tres años y desde entonces ha tenido que usar una silla de ruedas. Hay muy poca esperanza de que algún día ella sea capaz de caminar otra vez. Ha aceptado este hecho y ha decidido permanecer en la escuela. Quería ser maestra de Educación Física, pero ahora no sabe qué va a ser.

¿Qué piensa usted?

- A. Debido a que es impedida, debe permitir que alguien cuide de ella.
- B. Es tan poco lo que ella puede esperar en una silla de ruedas, que su futuro es difícil de predecir.
- C. Ella ya ha demostrado que puede sobreponerse a su impedimento. Si se esfuerza bastante, ella puede llegar, inclusive, a caminar otra vez.
- D. Dada su fe y determinación, es posible que ella encuentre algo que pueda hacer y que le guste, a pesar de su impedimento.
- E. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

2. Roberto hace muchos trabajos de ebanistería en el hogar y también lleva cursos de taller en la escuela. Ha hecho varios muebles bien terminados y ha ganado un premio por uno de ellos en un concurso local. Ahora está tratando de determinar si tiene suficiente destreza para continuar haciendo muebles.

¿Qué piensa usted?

F. El trabajo que él ha hecho indica que está por encima del promedio en cuanto a sus habilidades por la ebanistería y en sus intereses por esta ocupación.

G. Si sus amigos creen que tiene habilidad para hacer muebles, probablemente sea cierto esto y él debe continuar fabricándolos.

H. El debe hacer sus planes para el futuro cuidadosamente, puesto que tal vez no tenga suficiente destreza para ser un buen ebanista más adelante.

J. El tiene destreza para fabricar muebles, y debe también diseñarlos.

K. No sé.

3. Ana siempre ha participado en numerosas actividades: debates, clubes de ciencias, obras de teatro, deportes y banda. Es también brillante y obtiene las más altas calificaciones en las pruebas de aptitud escolar de su grupo. Ella no sabe aún cuál de sus intereses debe seguir.

¿Qué piensa usted?

A. Ella debe pedir opinión a sus padres.

B. Antes de decidirse por un determinado interés, debe estar lo más segura posible de que es el más conveniente para ella.

C. No importa cuál interés siga ella, puesto que tiene suficiente habilidad para cualquiera de ellos.

D. Ella no debe abandonar ninguno de sus intereses pues podría dejar el que más le conviene.

E. No sé.

4. Juan es "scout" y toma parte en la mayoría de las actividades de su tropa.

El disfruta del campo y espera participar de un viaje a la montaña que su grupo ha planeado. Conoce los nombres y especies de la mayoría de los pájaros de su zona y está interesado en la naturaleza. También participa activamente en los esfuerzos por conservar el ambiente y piensa estudiar ecología en la Universidad.

¿Qué piensa usted?

F. No hay duda que él tiene interés por la ecología y habilidades en ese campo.

G. Debe discutir sus intereses con su jefe de tropa y hacer lo que éste le sugiera.

H. Probablemente su interés por la naturaleza sea únicamente temporal y por ello no debe hacer planes con base en tal interés.

J. Su interés por la ecología está en desarrollo y debe seguirlo, pero sin descartar la idea de que podría cambiar más tarde.

K. No sé.

5. Miguel viene de una familia de médicos. Su madre es médico y también lo fueron su abuelo y tatarabuelo. Todo el mundo espera que él siga la tradición familiar, aún cuando él dedica la mayor parte de su tiempo a tocar guitarra y a interpretar música folklórica en un grupo.

¿Qué piensa usted?

A. Si su familia quiere que él sea médico, él debe seguir su consejo.

B. Su deseo de ser un médico y su habilidad para la medicina son inciertos; en cambio, él sabe que puede tocar guitarra.

C. El debe tener la habilidad para la medicina puesto que muchos de los otros miembros de su familia fueron médicos.

D. Por un lado, él podría ser buen médico, pero por otro, tal vez deba ser guitarrista. Es difícil decir en qué ocupación será mejor.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

6. Daniel juega fútbol cuando puede. Estuvo en un equipo infantil por tres años y ahora sueña con estar en la primera división algún día. A principios del año escolar trató de que lo seleccionaran para el equipo del colegio, pero no lo logró. Todavía juega en equipos de barrio poco organizados.

Qué piensa usted?

F. El debe procurar que lo seleccionen el año entrante y estar conciente de que puede no ser seleccionado.

G. No debió tratar de que lo seleccionaran, pues de esa manera habría evitado el fracaso.

H. El simplemente ha tenido mala suerte este año, pero será seleccionado el próximo.

J. Debe preguntar a sus padres cuán bueno es él realmente en fútbol.

K. No sé.

7. Mireya pasa la mayoría de su tiempo libre leyendo poesía y novelas. Ella también escribe y ha publicado algunas de sus obras en el periódico del colegio. Su profesor de español la ha animado a asistir a una universidad que tenga taller literario y en que se estudie escritura creativa. Ella quisiera saber si es lo suficientemente buena.

Qué piensa usted?

A. Debe preguntar a sus amigos lo que piensan al respecto.

B. Ella nunca puede estar realmente segura de que es suficientemente buena.

C. Su profesor no debió animarla si ella no era lo suficientemente buena.

D. No hay duda de que ella tiene un talento extraordinario.

E. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

8. Luis vive cerca del mar y le encanta. El verano pasado trabajó como mesero en uno de los hoteles de playa y este verano trabajará como ayudante en uno de los botes de pesca. Está pensando trabajar como marinero mercante cuando termine el colegio. Sabe que los marineros ganan bien, pero no sabe si le gustaría estar en el mar durante seis meses.

Qué piensa usted?

- F. Su decisión de embarcarse o no, debe depender del juicio de su padre.
- G. Parece que él nació para ser marinero. Probablemente tratará de ascender rápidamente de puesto.
- H. No importa cuánto sepa él acerca de la vida en el mar; no puede estar seguro si le gusta realmente.
- J. Debe obtener más información y experiencia. Probablemente debería firmar un contrato para trabajar en un barco de excursiones de verano como asistente de cabina y así comprobará si le gusta ese puesto.

K. No sé.

9. Gladys siempre ha sido el centro de diversas actividades. En la escuela primaria ella perteneció al gobierno estudiantil y a la patrulla de seguridad. En el colegio fue elegida presidenta de la clase y ha ocupado puestos en varios clubes. Parece ser líder natural porque atrae a muchas personas.

Qué piensa usted?

- A. Ella ha demostrado cualidades de líder.
- B. Ella tiene la capacidad de ser uno de los líderes futuros del país.
- C. Ella necesita más experiencia antes de definir si tiene habilidades de líder.
- D. Si ella tuviera la opinión de alguna persona mayor, sabría si es líder o no.
- E. No sé.

10. Carlos está orgulloso de ser simpático. Siente que él tiene más amigos que ninguno de sus compañeros. Se siente cómodo con otros y le gusta estar con ellos. Fue elegido el "más popular" de su clase y fue el maestro de ceremonias en el baile de graduación. Se lleva bien tanto con adultos como con niños.

Qué piensa usted?

- F. El puede ser simpático hoy pero podría no serlo mañana.
- G. Parece que él se lleva bastante bien con toda clase de personas.
- H. El es muy popular; no puede evitar llevarse bien con otros.
- J. El debe hacer una prueba de "habilidad social" para comprobar cuán bien se lleva realmente con las demás personas.
- K. No sé.

11. Tere ha tomado lecciones de piano durante varios años, principalmente porque sus padres han querido que ella las tome. Ha tocado en varios recitales y su profesor y sus amigos la han elogiado por sus ejecuciones. Su madre quiere que estudie piano seriamente, pero ella odia estar sola durante las largas horas de práctica.

Qué piensa usted?

- A. Es difícil decir si ella tiene talento para tocar piano.
- B. Parece que ella tiene talento musical pero no interés.
- C. Ella tiene gran talento. Realmente no es importante si le gusta el piano o no.
- D. Sus padres, amigos y profesor son mejores jueces de su habilidad que ella.
- E. No sé.

12. Eduardo ha repartido periódicos por tres años y nunca ha dejado de hacer el reparto de la mañana. Nunca ha entregado tarde el periódico durante ese tiempo. No es un estudiante brillante, pero considera que trabaja mucho y que es digno de confianza.

Qué piensa usted?

- F. Su expediente en el trabajo habla por sí mismo, él es digno de confianza.
- G. Es difícil afirmarlo, él todavía podría faltar una mañana o llegar tarde.
- H. Si su supervisor está de acuerdo con él, entonces probablemente sea digno de confianza.
- J. No solamente es digno de confianza, sino que es también una persona puntual.
- K. No sé.

13. Victoria pertenece a una familia grande, y debido a que es la mayor, ha tenido que ayudar a cuidar a los hermanos y disfrutar de ellos. Ser un miembro de una familia unida significa mucho para ella. Cocina, cose y gusta de la decoración interior. La mayoría de su tiempo, sin embargo, ella lo pasa con los niños pequeños enseñándolos, jugando con ellos y brindándoles cariño cuando lo necesitan. Ella se ve a sí misma como ama de casa, aunque también podría prepararse para otra ocupación.

Qué piensa usted?

- A. No hay duda de que ella debe ser ama de casa y olvidarse de cualquier otra ocupación.
- B. No hay forma de que pueda estar segura de escoger entre el matrimonio y una ocupación.
- C. Ella debe preguntar a sus amigos qué van a hacer ellos y luego escoger lo mismo.
- D. Con su interés por la vida en familia, ella probablemente sería feliz como ama de casa y podría tanto casarse como tener una carrera si lo deseara.
- E. No sé.

14. Flory lee casi todas las revistas de cine que se publican. La gente que ella admira más son los actores. A menudo sueña con ser uno de ellos y con aparecer en las películas o en la televisión. Ella ha pensado tomar algunas clases de actuación y se ha sometido a pruebas para actuar en tres obras en la escuela, pero no ha actuado en ninguna todavía.

¿Qué piensa usted?

F. Ella debe preguntar a otra gente lo que piensa de su habilidad para la actuación.

G. Cómo es posible que ella pueda tener alguna habilidad para la actuación, cuando tan pocos la tienen?

H. Mientras ella no haya participado en un programa o en una obra dramática, es difícil decir si puede actuar o no.

J. Ella definitivamente tiene habilidad para la actuación, de otro modo, no estaría tan interesada en ser actriz.

K. No sé.

15. Catalina tiene en el patio de su casa un telescopio de bastante potencia para estudiar los planetas y las estrellas. Cuando se instaló el telescopio por primera vez, ella lo consideraba un juguete pero ahora pasa mucho tiempo con él. Catalina ha estudiado astronomía en sus clases de Ciencias en el colegio y piensa que puede graduarse en este campo en la Universidad.

¿Qué piensa usted?

A. Ella tiene midera de astrónomo; definitivamente debe seguir adelante con sus planes.

B. Antes de decidirse por la universidad, debe pedir la opinión de un astrónomo.

C. Su interés por la astronomía es suficientemente fuerte y ella sabe bastante de esta ciencia como para planear estudiarla más adelante.

D. Ella no puede saber si posee aptitud o interés por la astronomía solo porque tiene un telescopio en su patio.

E. No sé.

16. Edith es callada y estudiosa. Ella permanece sola la mayoría del tiempo. Se expresa por medio de su poesía. Ha escrito muchos poemas; algunos han aparecido en el periódico del colegio y otros han sido publicados por un impresor de su pueblo. Ella una vez pensó ser poetisa, pero abandonó la idea debido a que creía que no era bastante buena.

Qué piensa usted?

F. Fue acertado de parte de ella cambiar la poesía por algo más seguro.

G. Su decisión puede haber sido precipitada, puesto que es obvio que ella tiene algún talento para la poesía.

H. Con su talento, ella debe comenzar a escribir poemas otras vez; tiene un gran futuro por delante.

J. Ahora que ella ha decidido no ser poetisa, debe preguntar a sus padres qué debe ser.

K. No sé.

17. Alfredo disfruta dibujando cuadros en casa. Los cuelga en su cuarto y los muestra a sus amigos. Sus padres han elogiado su trabajo, pero él está desilusionado porque ninguno de sus dibujos de la clase de arte en el colegio ha sido escogido para una exhibición. Su profesor de arte le dijo que sus cuadros no eran tan buenos como los de los otros estudiantes.

Qué piensa usted?

A. Su profesor de arte es el mejor juez.

B. El debe tener entrenamiento adicional y tratar de dibujar nuevos cuadros.

C. El debe confiar en la opinión de sus padres.

D. Todo lo que importa es que a él le gusta dibujar.

E. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

18. Nicolás siente algunas veces que no hay nada para lo cual él sea bueno. El tiene ahora término medio en la escuela y no es deportista. No ha tenido tiempo para muchas actividades al aire libre; trabaja después de clases para ayudar a mantener a su familia. Sus hermanos y hermanas menores piensan que es una buena persona, pero él quisiera saber qué podría hacer una vez terminada la secundaria.

Qué piensa usted?

- F. Con su buena actitud hacia el trabajo, él debe ser capaz de hacer lo que quiera.
- G. Él necesita la orientación de alguien que le diga qué clase de persona realmente es.
- H. Su voluntad para trabajar y su interés por los demás lo ayudarán a encontrar y desempeñar cualquier trabajo.
- J. Si él no está ahora seguro de lo que puede hacer en el futuro estará aún más inseguro cuando comience a buscar un empleo.

K. No sé.

19. A Hugo le gusta hacer cosas más que estudiarlas. Su interés por la escuela no es muy grande, pero él pasa muchas horas en su pasatiempo, la fotografía. Se ha convertido en un buen fotógrafo a lo largo de los años y recientemente ha vendido algunas de sus fotografías. Comprende que la competencia en la fotografía es difícil, pero él cree que tiene talento para esta ocupación.

Qué piensa usted?

- A. Antes de decidir algo, debe preguntar a sus amigos qué piensan ellos.
- B. Con lo que ya ha hecho en fotografía, no hay duda que él tiene talento suficiente en este campo, para llegar a ser un fotógrafo extraordinario.
- C. Es poco probable que él tenga suficiente talento para triunfar en la fotografía, por ser éste un campo altamente competitivo.
- D. Ha desarrollado suficiente talento para continuar en la fotografía hasta que pueda decidir si debe quedarse o no en ese campo.
- E. No sé.

20. Marielos se ha interesado en varias cosas diferentes, pero no ha permanecido en ninguna de ellas por mucho tiempo. Ella comienza una actividad, tal como el arreglo floral o la danza, pero luego, después de un corto tiempo, la deja. Es difícil para ella determinar qué es lo que le gusta hacer.

Qué piensa usted?

- F. Ella simplemente puede estar pasando por una etapa en que trata de hacer diferentes cosas; el interés por alguna de ellas se desarrollará más adelante.
- G. Es casi imposible para ella saber con seguridad cuáles son sus intereses.
- H. Ella podría estar interesada en cualquier cosa; debe seguir adelante y decidirse por algo.
- J. Sus padres la conocen mejor; debe preguntarles cuáles son los intereses de ella.
- K. No sé.

A L T O
ESPERE OTRAS INDICACIONES

PARTE II

CONOCIMIENTO DE EMPLEOS

INDICACIONES

En cada "ítem" de esta parte, a usted se le da una descripción breve de un empleo, el cual es ejecutado por una persona. Después de la descripción aparecen cuatro nombres de ocupaciones. Lea cada descripción de empleo y luego seleccione el nombre correcto para él. Si no tiene idea alguna, elija la alternativa que dice "no sé".

Marque las respuestas correspondientes a esta parte de la prueba en la sección "Conocimiento de empleos", de la Hoja de Respuesta. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y de que llenen completamente el espacio. Borre totalmente cualquier respuesta que desee cambiar por otra. No raye en otras partes la Hoja de Respuesta.

Trabaja hasta llegar a la palabra ALTO. Si usted termina esta parte antes de tiempo, puede revisar y verificar sus respuestas. No inicie lo correspondiente a la otra parte mientras no se le indique que debe hacerlo.

21. José recordó los años de sus primeras lecciones. "¡Qué torpe había sido!" Estaba esperando someterse a prueba para un programa de teatro que debe proyectarse durante el verano. Su parte en ese programa no será grande, pero le dará crédito que lo guiará probablemente a una participación mayor la próxima vez. Él ha trabajado mucho para llegar lejos -muchas horas de trabajo intenso cada día-. Ha gastado también mucho dinero en sus lecciones. La competencia en este campo es difícil y no es sencillo tener éxito.

Cuál es su ocupación?

- A. Artista gráfico.
 - B. Bailarín.
 - C. Terapeuta físico.
 - D. Peón.
 - E. No sé.
22. Manuel miraba cuidadosamente la enorme prensa que funcionaba a alta velocidad, imprimiendo el periódico vespertino "La Última Noticia". De pronto, apretó un botón y paró la prensa para reparar una rasgadura en el rollo de papel que estaba alimentando uno de los bolillos. También observó los tanques de tinta y llenó los que estaban vacíos. Conectó la prensa otra vez y terminó la primera parte del periódico. Con nuevas placas puestas en el lugar de las partes restantes, una vez más puso en marcha la prensa y terminó el trabajo.

Cuál es su ocupación?

- E. Técnico de laboratorio.
- G. Operador de máquinas de oficina.
- H. Impresor.
- J. Fabricante de moldes y herramientas.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

23. Gilberto puso cuidadosamente la pieza de hierro entre las guías de la superficie de su prensa. Después de seguir algunas medidas y al lugar exacto donde quería taladrar su hueco. Entonces bajó su taladro hasta que comenzó a hacerlo girar a través del metal. Cuando terminó, midió de nuevo dentro del hueco antes de poner el hierro en el posición exacta de su banco. Esta fue la última pieza de este trabajo; después de almuerzo, él alistaría su taladro para trabajar conectando barras.

Cuál es su ocupación?

- A. Mecánico Óptico.
- B. Montador de piezas para instrumentos.
- C. Maquinista.
- D. Técnico en rayos X.
- E. No sé.

24. Diana se sentó ante su escritorio, que estaba cubierto con montones de órdenes y cuentas de artículos usados en su empresa llamada "Compañía General de Maquinaria". Estaba comprobando las cuentas cuando su secretaria le dijo que un visitante que iba a las 10 en punto ya se encontraba ahí. Diana habló con su visitante, un agente vendedor de la compañía Cajas y Cartones, aproximadamente durante una hora, y le pidió una orden de 5000 cajas grandes de cartón. Pasó el resto de la mañana escribiendo, y asistió a una reunión de negocios en la tarde.

Cuál es la ocupación de ella?

- F. Tenedora de libros.
- G. Jefe de producción.
- H. Agente comprador.
- J. Vendedora.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

25. **Vilma sonrió y le entregó al señor Durán dos paquetes de monedas de 25 céntimos, cinco de 10 céntimos y diez de cinco céntimos. Después él reunió las monedas, ella le dijo: "Que le vaya bien". No había nadie más ante su ventanilla, por lo que se dedicó a contar el menudo que le quedaba y ordenó algunas notas que necesitaría para hacer caja al final del día.**

Cuál es su ocupación?

- A. Contadora Pública.
- B. Cajera de Banco.
- C. Compradora.
- D. Promotora de artículos.
- E. No sé.

26. **Laura puso la cámara de manera que estuviera apuntando al torso del hombre. Ella comprobó algunas medidas y luego movió la cámara un poquito hacia la izquierda del centro de la plataforma de la máquina, antes de colocarse detrás de una pared de plomo donde estaban los controles. Luego la pidió a él que contuviera la respiración por unos pocos segundos mientras ella presionaba un botón que hacía funcionar la máquina. Con esto ella terminó su trabajo.**

Cuál es su ocupación?

- F. Operadora de máquinas-herramientas.
- G. Optometrista.
- H. Fotógrafa.
- J. Técnica en Rayos X.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

27. Moisés bebió un sorbo de una taza de café caliente y pensó en lo que tenía que hacer durante el día. Primero tenía que hacer dos tareas: alimentar y ordenar las vacas. Quería terminar de cortar el maíz de la milpa noroeste, de modo que él y sus vecinos, quienes lo ayudarían, pudieran almacenarlo. Se estaba haciendo tarde para cortarlo y no podía esperar más. Finalmente tenía que reparar una de las carretas antes de que oscureciera.

Cuál es su ocupación?

- A. Cuidador de animales.
- B. Ingeniero Agrícola.
- C. Comerciante de equipo para agricultura.
- D. Agricultor.
- E. No sé.

28. Jorge comprobó los planos y comenzó a pegar las alfajillas en la pared de cemento, para después emplantarla. Colocó alfajillas de dos por cuatro pulgadas y las clavó en la pared. Su plan era clavar el "plywood" decorativo en las alfajillas y terminar las uniones. Puesto que se trataba de un cuarto de estudio, él también tenía que construir estantes y un mueble para archivo.

Cuál es su ocupación?

- F. Promotor de artículos.
- G. Carpintero.
- H. Decorador de interiores.
- J. Operador de máquinas-herramientas.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

29. Alvaro miró las grandes listas de números sobre su escritorio y quería saber dónde había cometido el error. Él no podía balancear entradas y salidas. Al empezar a sumar de nuevo, su secretaria lo llamó para decirle que un cliente estaba esperando verlo. Era el señor Alfaro, dueño de una venta de animales, quién quería saber cómo presentar el informe de un nuevo impuesto de ventas. Durante el día, Alvaro habló con clientes sobre otros asuntos de dinero, y también hizo revisiones de entradas y salidas.

Cuál es su ocupación?

A. Contador Público.

B. Tenedor de libros.

C. Abogado.

D. Estadístico.

E. No sé.

30. Marta trabajó rápidamente en una pieza eléctrica que estaba en frente de su mesa de trabajo. Su trabajo era poner el tablero de circuitos y su base dentro de la caja. Luego tenía que soldar las dos piezas juntas y envolver toda la pieza con una funda que la protegería del calor y del frío. Una vez que la pieza estuviera terminada, seguiría por la línea de producción y se pondría junto con otras piezas para hacer un vehículo espacial.

Cuál es su ocupación?

F. Montadora de piezas para instrumentos.

G. Operadora de perforadora.

H. Maquinista.

J. Mecánica Optica.

K. No sé.

31. María Eugenia trabaja para Asignaciones Familiares, donde ayuda a las familias en la solución de sus problemas personales, económicos y en la búsqueda de empleo. Ella redacta la historia de cada familia y trata de encontrarles arreglos relacionados con el cuidado del niño, atención hospitalaria, consejo legal y otros servicios para la familia.

¿Cuál es su ocupación?
A. Médico.
B. Director de Relaciones Públicas.
C. Trabajador para la Recreación.
D. Trabajador Social.
E. No sé.

32. Rita esperaba otro día de trabajo muy intenso en "La Confianza", la tienda de ropa más grande de la ciudad. Estaba esperando sus pedidos de ropa para Navidad, y esto significa también alistarla para la venta. También tenía que planear su viaje al extranjero con el fin de efectuar los pedidos de ropa de verano.

¿Cuál es su ocupación?
F. Compradora.
G. Escritora publicitaria de anuncios.
H. Directora de relaciones públicas.
J. Analista de sistemas.
K. No sé.

33. Jaime miró a través de la burbuja de plástico del helicóptero y localizó un claro en el bosque donde podrían aterrizar; luego él seguiría a pie hasta la "hondonada de los Chaves" y sería recogido en el mismo lugar más tarde, después de observar los árboles del área y comprobar una faja de terreno que había sido plantada después del incendio del año pasado. El encontró que varios árboles tenían que ser arrancados, porque se estaban muriendo o porque estaban causando la muerte a otros y los marcó con una equis.

Cuál es su ocupación?

- A. Agente de Bienes Raíces.
- B. Guardabosques.
- C. Piloto.
- D. Administrador de la vida silvestre.
- E. No sé.

34. Andrés buscó en el mostrador donde hacía un instante había puesto una orden de huevos y jamón y tomó otras tres órdenes que habían sido dejadas en el mostrador frente a él. Una era para el plato del día (carne de res y ensalada), otra era un bistec con papas; y la tercera orden era chuletas de cerdo. El comenzó rápidamente a preparar cada uno de estos platos para tenerlos listos antes de que llegaran nuevas órdenes.

Cuál es su ocupación?

- F. Cocinero.
- G. Auxiliar de Enfermería.
- H. Especialista en dietética.
- J. Vendedor.
- K. No sé.

35. Rocio había llegado al hospital cerca de las ocho de la mañana y terminó de hacer sus rondas por ahí de las diez. Ahora se dirigió a su oficina, donde tenía citas hasta las tres de la tarde. Debía volver al hospital a una reunión antes de hacerse cargo del turno semanal en el servicio de Emergencia. Durante la noche, ella atendió sólo un caso realmente serio, un hombre mayor que había tenido un accidente. Los otros presentaban heridas menores y raspaduras.

¿Cuál es su ocupación?

- A. Administradora de Hospital.
- B. Tecnóloga Médica.
- C. Psicóloga.
- D. Médico.
- E. No sé.

36. Elisa es una mujer joven que produce una buena impresión y puede hablar fácilmente con sus clientes mientras les corta, cepilla, lava y arregla sus cabellos. A menudo tiene buenas ideas acerca de nuevos cortes de pelo y modas que favorezcan a sus clientes. Algunas veces arregla las manos y da masajes al cuero cabelludo. Está entrenada para reconocer enfermedades de la piel, aunque no pueda tratarlas.

¿Cuál es su ocupación?

- F. Peluquera.
- G. Diseñadora de modas.
- H. Recepcionista.
- J. Ama de casa.
- K. No sé.

37. Gerardo estaba apurado cargando su vehículo. Quería estar en la carretera de nuevo; siempre disfrutaba de estar en movimiento, aunque fuera a lugares que él ya conocía. El viaje, sin embargo, era hacia Guatemala y nunca había estado ahí. El gran "trailer" estaba finalmente listo para partir, y él hizo una verificación de último minuto en la oficina acerca de su ruta y el tiempo de llegada. Al cabo de pocos minutos, él estaría de viaje.

Cuál es su ocupación?

- A. Chofer de bus.
- B. Agente viajero.
- C. Aparejador.
- D. Chofer de Camión.
- E. No sé.

38. Carmen examinó el menú una vez más antes de enviarlo a la cocina para las comidas del día siguiente. Había planeado que fuera de buen gusto y nutritivo. También tenía que preocuparse por el costo debido a que trabajaba con un presupuesto bastante ajustado. Ella trataba de usar los residuos o sobrantes, pero siempre había gusto cuando las comidas tenían que prepararse para cientos de trabajadores. Carmen aprovechaba su entrenamiento en nutrición y preparación en alimentos para satisfacerlos lo más posible.

Cuál es su ocupación?

- F. Química.
- G. Cocinera.
- H. Especialista en dietética.
- J. Tecnóloga de alimentos.
- K. No sé.

39. Barbara entresacaba de un montón de pedazos de tela, una que combinara con la alfombra de la sala de la casa de la tía. También tenía algunas ideas para mostrarles cuando se reuniera con ellos por la tarde. También necesitaba seleccionar algunas telas para cortina, de las que pudieran hacer el dormitorio correspondiente. Con ella, así terminó el trabajo, excepto por algunos detalles de último minuto, tales como cuadros, vasijas o floreros, etc.

Cuál es su ocupación?

- A. Arquitecto.
- B. Surtidora de una tienda.
- C. Decoradora de interiores.
- D. Tapicera.
- E. No sé.

40. Pedro descansaba en su silla y escuchaba cuidadosamente mientras la joven mujer, sentada al otro lado de su escritorio, le decía cómo había tratado de triunfar en su matrimonio, pero ahora quería solicitar el divorcio. El le explicó las leyes nacionales acerca del divorcio y le preguntó si quería realmente seguir el proceso correspondiente. Ella dijo que sí y él comenzó a reunir la información necesaria para llenar los primeros papeles.

Cuál es su ocupación?

- F. Abogado.
- G. Orientador matrimonial.
- H. Escritor creativo.
- J. Psiquiatra.
- K. No sé.

A L T O
ESPERE OTRAS INDICACIONES

PARTE III

SELECCION DE UN EMPLEO

INDICACIONES

En cada "ítem" de esta parte, a usted se le da una descripción de una persona. Después de la descripción aparecen cuatro nombres de ocupaciones. Lea la descripción de cada persona y luego seleccione la ocupación que según su criterio sería la mejor para esa persona. En otras palabras, en cuál de las ocupaciones cree usted que la persona sería más feliz y tendría más éxito? Si no tiene idea alguna, elija la alternativa que dice "no sé".

Marque las respuestas correspondientes a esta parte de la prueba en la sección "Selección de un Empleo" de la Hoja de Respuesta. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y de que llenen completamente el espacio. Borre totalmente cualquier respuesta que desee cambiar por otra. No raye en otras partes la Hoja de Respuesta.

Trabaje hasta llegar a la palabra ALTO. Si usted termina esta parte antes de tiempo, puede revisar y verificar sus respuestas. No inicie lo correspondiente a la otra parte mientras no se le indique que debe hacerlo.

41. Isabel ha ayudado a imprimir el periódico del colegio en los últimos tres años. Primero ella quería redactar las noticias, pero luego se interesó por la forma de imprimir un periódico. Se fue a trabajar a una planta impresora y aprendió cómo colocaban las páginas, cómo funcionaban las prensas y muchos otros aspectos de la producción de un periódico.

¿Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Montadora de piezas para Instrumentos.
- B. Impresora.
- C. Agente viajera.
- D. Técnica de rayos X.
- E. No sé.

42. Arturo tiene muchos intereses. El ha estado en el Club de Debates por tres años; ha escrito artículos para el periódico del colegio; ha trabajado en el anuario de éste; al mismo tiempo, es uno de sus mejores estudiantes.

Es muy bueno en español y sabe decir exactamente lo que quiere.

Es también bastante persuasivo y puede a menudo ganarse a la gente con su punto de vista.

¿Cuál de las siguientes ocupaciones sería mejor para él?

- F. Psicólogo.
- G. Representante de escritores.
- H. Agente de Seguros.
- J. Abogado.
- K. No sé.

43. Gabriel trabaja los veranos como ayudante de una cuadrilla constructora.

El también usa el taller de su familia para hacer armarios, escritorios y hasta muebles para la casa. En el colegio ganó un premio por un escritorio que fabricó en su clase de Artes Industriales. Cuando termine el colegio, espera encontrar un empleo en el que pueda hacer cosas similares.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- A. Tenedor de libros.
- B. Carpintero.
- C. Ingeniero.
- D. Decorador de interiores.
- E. No sé.

44. Alicia ha sido una estudiante regular en la secundaria y ha profundizado en Artes Industriales. Le gustaría trabajar y estudiar a la vez, cuando termine la secundaria, pero no quiere ir a la universidad. Ella piensa que puede usar sus conocimientos en materias técnicas, tales como taller, matemática y física para obtener un trabajo operando alguna clase de máquina. También le gustaría trabajar con la gente, y espera combinar ambos intereses en lo que decida hacer.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- F. Operadora telefónica.
- G. Cajera.
- H. Técnica de laboratorio.
- J. Técnica en Rayos X.
- K. No sé.

45. Nydia ha pertenecido al equipo de debates por dos años y se ha desempeñado como hermana para los niños huérfanos. A ella le gusta trabajar con la gente. Fue presidente de su clase en IV año de colegio. Sus mejores notas son las de Estudios Sociales. Ha tenido notas altas en todos sus cursos y planea ir a la universidad.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Escritora de anuncios publicitarios.
- B. Planificador de producción.
- C. Oficial de policía.
- D. Trabajadora Social.
- E. No sé.

46. Francisco ha trabajado después de clases durante varios años, en una tienda de comestibles, donde ahora acomoda la mayoría de las mercaderías en los estantes. Él se asegura de que los artículos tengan el precio correcto, de que los estantes estén surtidos después de las ventas, y de que se ordenen nuevos productos cuando los clientes los soliciten. También ayuda a contar la mercancía y a manejar la oficina. Planea ir a la universidad y prepararse para la misma clase de trabajo en un nivel más alto.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- F. Tecnólogo de alimentos.
- G. Cajero.
- H. Agente de compras.
- J. Vendedor.
- K. No sé.

47. Mercedes se ha especializado en cursos comerciales durante la secundaria, con la idea de trabajar después de que la termine. Ella ha tenido buenas notas y ha dado buen resultado en contabilidad. En el tiempo que le deja libre la escuela, ha ayudado a vender tiquetes para juegos de fútbol y beisbol, lo cual le ha gustado mucho. Ha sido muy exacta y digna de confianza mientras ha realizado esta labor.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Cajera de Banco.
- B. Compradora.
- C. Especialista en estadística.
- D. Telefonista.
- E. No sé.

48. A Cecilia siempre le ha gustado el trabajo con números y ha obtenido buenos resultados en sus cursos de matemática de secundaria. Ella ha trabajado como ayudante de oficina en un banco durante el verano y fue tesorera de la clase el año pasado. En una encuesta, sus compañeros la escogieron como la persona con más probabilidades de triunfar en los negocios.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- F. Contadora Pública.
- G. Ingeniera.
- H. Promotora de artículos.
- J. Tenedora de libros.
- K. No sé.

49. Edgar tiene poco interés por la secundaria. Prefiere viajar y ha tenido algunos empleos durante las vacaciones que le han permitido hacerlo. Su último empleo lo llevó a viajar por todo el país como ayudante en un camión de mudanza. Antes de eso, trabajó con la Municipalidad, cortando la maleza a lo largo de la carretera. Tan pronto como termine la secundaria quiere obtener un empleo que pueda desempeñar en seguida.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- A. Carpintero.
- B. Cuidador de animales.
- C. Podador de árboles.
- D. Chofer de camión.
- E. No sé.

50. Alberto ganó dinero trabajando en la soda del colegio durante la hora de almuerzo y disfrutó de su empleo, particularmente cuando ayudaba a preparar los alimentos en la cocina. Aprendió a cocinar algunas cosas y trató de cocinar algunas de ellas en casa. Después de la secundaria, él pensó en tratar de obtener un empleo en un restaurante o ir a una escuela profesional de cocineros.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- F. Cocinero.
- G. Especialista dietético.
- H. Vendedor.
- J. Enfermero.
- K. No sé.

51. Lilliana invierte mucho tiempo sembrando y ayudando en la casa. A ella le gusta acomodar su cuarto. Ella ha hecho varias veces cosas mucho y ha confeccionado mucha de su propia ropa. El verano pasado, trabajó en una floristería y aprendió a hacer arreglos florales. Si ella va a la universidad, le gustaría estudiar algo que le interese.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Arquitecta.
- B. Compradora.
- C. Decoradora de interiores.
- D. Horticultora (florista).
- E. No sé.

52. Damaris le gusta hacer trabajos manuales. Ella hace brazaletes y otras joyas, y cose bastante bien. En las vacaciones, ella se une al programa de manualidades y trabaja en un almacén de repuestos eléctricos donde clasifica los repuestos pequeños. No está muy interesada en la secundaria y planea ir directamente a trabajar cuando la termine.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- F. Trabajadora en Salud Dental.
- G. Montadora de piezas para instrumentos.
- H. Maquinista.
- J. Telefonista.
- K. No sé.

53. Angela disfruta de los buenos amigos y generalmente se lleva bien con la mayoría de sus compañeras. Cuando está sola, le gusta leer historias de detectives y mirar películas de misterio en la televisión. Ella es apegada a sus amigos y es una persona responsable. Ella es regular en sus estudios, pero es esforzada y segura de sí misma. Ha sido miembro de la patrulla de seguridad de la escuela durante tres años y ha estado en el equipo de "bolibol" y en el de atletismo por dos años.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Fotógrafa.
- B. Podadora de árboles.
- C. Oficial de policía.
- D. Trabajadora Social.

E. No sé.

54. Alfonso es bastante tímido y pasa la mayor parte del tiempo solo, en vez de conversar con otros o practicar deportes. Él se va directamente a casa después de la escuela a leer ciencia ficción o a construir modelos de aviones. En la clase, nunca levanta la mano para contestar preguntas, pero es uno de los mejores estudiantes en matemática y física.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería mejor para él?

- F. Ingeniero.
- G. Bibliotecario.
- H. Maquinista.
- J. Agente de Seguros.
- K. No sé.

55. Efraín ha sido aceptado en una universidad y planea especializarse en ciencia general. El se interesó en este campo mientras estuvo en la secundaria y sus mejores notas han sido en química, biología, física y matemáticas. También ha obtenido buenas notas en otros cursos. Es muy aplicado en sus estudios, pero aún así le sobra tiempo para salir con muchachas. Es miembro del club de Ciencias y voluntario de la Cruz Roja.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- A. Arquitecto.
- B. Montador de piezas para instrumentos.
- C. Médico.
- D. Técnico en Rayos X.
- E. No sé.

56. Santiago se distingue por vestir bien. Parece que produce buena impresión en los demás y que la gente lo quiere. Tiene facilidad para hablar bien y ha ganado mucho dinero vendiendo revistas, tarjetas de Navidad y tiquetes para beneficencia. El ha tenido muy buenas notas y ha sido aceptado en la universidad. También ha asistido como invitado a reuniones de diferentes clubes.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- F. Arquitecto.
- G. Cajero.
- H. Agente de seguros.
- J. Agente viajero.
- K. No sé.

57. Virginia es una estudiante regular, que ha tomado cursos comerciales en un Colegio Vocacional. Ella piensa que podría asistir a una Escuela de Administración de Negocios, posiblemente en las noches, pero preferiría obtener un título de licenciada en la secundaria. Es una persona alegre y se lleva bien con los demás y tiene muchos amigos. Tiene buen gusto y puede encontrar artículos de calidad a buenos precios.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Terapista física.
- B. Compradora.
- C. Trabajadora en Salud Dental.
- D. Directora de Relaciones Públicas.
- E. No sé.

58. Mario tiene una gran colección de rocas que recogió en sus viajes y en los campamentos en que participó como "boy scout". A menudo pasea y disfruta de estar al aire libre. Algunas veces lo asisten los estudios y quiere encontrar trabajo tan pronto como termine la secundaria. El probablemente tomará cursos relacionados con su trabajo si los estudios son interesantes. En su tiempo libre, ha trabajado como ayudante del podador de árboles de la Municipalidad.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para él?

- F. Arquitecto.
- G. Agrimensor.
- H. Guardabosques.
- J. Fotógrafo.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

59. Linda ha tomado la mayoría de los cursos de comercio pero no ha obtenido las mejores notas. Ella prefiere trabajar a estudiar. Le gustaría encontrar trabajo limpio y seguro bajo techo, con oportunidades de ascenso. Ha pensado en ser secretaria, pero no obtuvo buenos resultados en sus

cursos de mecanografía, sin embargo, ella tiene gran destreza para escribir. Le gusta la rutina, y también disfruta del trato con la gente.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- A. Tipicera.
- B. Programadora de computadora.
- C. Tecnóloga Médica.
- D. Telefonista.
- E. No sé.

60. Gabriela ha trabajado como auxiliar de enfermería en el hospital, en sus horas libres y los sábados durante los dos últimos años; no solamente porque ha necesitado dinero sino también porque ha querido hacer algo para ayudar a otros. Pertenece a una familia grande donde ha aprendido a llevarse bien con los demás. Cuando termine la secundaria, tendrá suficiente dinero ahorrado para asistir a un colegio universitario. Espera llevar allí cursos que la prepararán para una profesión en que pueda ayudar a los demás.

Cuál de las siguientes ocupaciones sería la mejor para ella?

- F. Asistente dental.
- G. Surtidora de una tienda.
- H. Médico.
- J. Psicóloga.
- K. No sé.

PARTE IV

MIRANDO HACIA ADELANTE

INDICACIONES

En cada "ítem" de esta parte, a usted se le da el nombre de una ocupación y tres pasos que una persona debería dar para prepararse y para ingresar a esta ocupación. Se le dan, además, cuatro secuencias en que estos pasos podrían ordenarse. Lea el nombre de la ocupación y los pasos. Luego seleccione el orden correcto para completar los tres pasos. Si no tiene idea alguna, elija la alternativa que dice "no sé".

Marque las respuestas correspondientes a esta parte de la prueba en la sección "Mirando hacia adelante", de la Hoja de Respuesta. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y de que llenen completamente el espacio. Borre totalmente cualquier respuesta que desee cambiar por otra. No raye en otras partes de la Hoja de Respuesta.

Trabaje hasta llegar a la palabra ALTO. Si usted termina esta parte antes de tiempo, puede revisar y verificar sus respuestas. No inicie lo correspondiente a la otra parte mientras no se le indique que debe hacerlo.

61. Esteban ha decidido ser impresor.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Entrenarse como aprendiz de impresor.
2. Ganar la prueba de impresor oficial.
3. Obtener un trabajo como asistente de impresor.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 3 2
- B. 2 1 3
- C. 3 1 2
- D. 3 2 1
- E. No sé.

62. Gabriela quiere ser peluquera de señoras.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Encontrar un trabajo como peluquera de señoras.
2. Obtener el certificado que le permita trabajar como peluquera de señoras.
3. Asistir a una escuela de cosmetología.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 2 3
- G. 2 3 1
- H. 3 1 2
- J. 3 2 1
- K. No sé.

63. Fernando ha elegido ser carpintero.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Ser aprendiz de carpintero.
2. Tomar cursos de artes industriales en secundaria.
3. Obtener el certificado que le permita trabajar como carpintero oficial.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 2 3
- B. 2 1 3
- C. 2 3 1
- D. 3 1 2
- E. No sé.

64. Antonio ha decidido atender un vivero.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Encontrar un empleo de tiempo completo en un vivero.
2. Obtener el certificado de Conclusión de Estudios en un Liceo Agropecuario.
3. Tomar cursos de horticultor a la vez que trabaja.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 3 2
- G. 2 1 3
- H. 2 3 1
- J. 3 2 1
- K. No sé.

65. Tomás está interesado en ser guardabosques.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Obtener un título universitario en Ciencia Forestal.
2. Trabajar como ayudante de guardabosque.
3. Ganar las pruebas del Servicio Civil para obtener empleo con Parques Nacionales.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 3 2
- B. 2 3 1
- C. 3 1 2
- D. 1 2 3
- E. No sé.

66. Elizabeth ha elegido ser abogada.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Hacerse miembro del colegio de Abogados.
2. Ser admitido en la Escuela de Derecho.
3. Aprobar Estudios Generales.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 2 3
- G. 2 3 1
- H. 3 1 2
- J. 3 2 1
- K. No sé.

67. Pablo quiere ser mecánico.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Obtener un empleo como mecánico.
2. Ir a un Colegio Vocacional.
3. Ganar experiencia como mecánico.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 2 1 3
- B. 2 3 1
- C. 1 3 2
- D. 3 2 1
- E. No sé.

68. Marcos ha elegido ser bibliotecario.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Ganar Estudios Generales.
2. Obtener el título de Bibliotecario.
3. Hacerse miembro del Colegio de Bibliotecarios.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 2 3
- G. 2 1 3
- H. 1 3 2
- J. 3 2 1
- K. No sé.

69. Federico quiere ser oficial de policía.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Pasar las pruebas de calificación para policía.
2. Asistir a la Escuela Nacional de Policía para entrenarse.
3. Terminar la Educación General Básica.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 3 2
- B. 2 3 1
- C. 3 1 2
- D. 3 2 1
- E. No sé.

70. Pedro quiere ser secretario.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Tomar cursos de comercio en secundaria.
2. Ir a una Academia Comercial.
3. Solicitar entrevistas de empleo en algunos negocios.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 2 3
- G. 1 3 2
- H. 2 1 3
- J. 3 2 1
- K. No sé.

71. Armando ha decidido ser decorador de interiores.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Graduarse en una escuela de diseño.
2. Ser aprendiz de decorador.
3. Asistir a la Universidad por unos pocos años y tomar en bellas artes y arquitectura cursos que le sean de utilidad.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 3 2
- B. 2 1 3
- C. 3 2 1
- D. 3 1 2
- E. No sé.

72. Ramón piensa que él será montador de instrumentos.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Buscar empleo en los avisos económicos de los periódicos.
2. Recibir entrenamiento práctico como montador.
3. Tomar cursos de artes industriales en secundaria.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 2 1 3
- G. 1 3 2
- H. 3 1 2
- J. 3 2 1
- K. No sé.

73. Lorena ha decidido ser arquitecto.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Especializarse en arquitectura en la universidad.
2. Hacerse miembro del Colegio de Arquitectos.
3. Estudiar dibujo arquitectónico en un Colegio Vocacional.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 3 2
- B. 1 2 3
- C. 3 1 2
- D. 2 3 1
- E. No sé.

74. Edith ha decidido ser cocinera en un restaurante grande.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Ser ascendida a cocinera jefe.
2. Encontrar un empleo de tiempo completo como ayudante de cocinera.
3. Tomar cursos de economía doméstica y trabajar tiempo parcial como mesera mientras está en la secundaria.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 2 3
- G. 2 3 1
- H. 3 1 2
- J. 3 2 1
- K. No sé.

75. La meta de Elena es ser gerente de compras de una tienda de departamentos.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Procurar ser ascendida a jefe de abastecimiento y asistente del gerente de compras.
2. Obtener un empleo como vendedora en una tienda.
3. Obtener un título universitario en administración de negocios.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 3 2 1
- B. 2 3 1
- C. 3 1 2
- D. 1 2 3
- E. No sé.

76. Margarita quiere ser chofer de "trailer".

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Encontrar un empleo en una compañía de camiones.
2. Dar un rendimiento alto en el entrenamiento como chofer.
3. Pasar las pruebas para obtener la licencia de chofer.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 3 2
- G. 2 1 3
- H. 2 3 1
- J. 3 2 1
- K. No sé.

77. Carlota quiere ser médico.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Terminar el internado.
2. Ir a una escuela de medicina.
3. Hacer la residencia en alguna especialidad médica.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 2 3
- B. 2 1 3
- C. 2 3 1
- D. 3 1 2
- E. No sé.

78. Juanita quiere ser técnica en rayos X.

Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Obtener el certificado de Conclusión de Estudios de la Educación Diversificada.
2. Graduarse en una escuela para técnicos en rayos X.
3. Encontrar un empleo en un hospital o clínica.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 3 2 1
- G. 1 3 2
- H. 2 1 3
- J. 1 2 3
- K. No sé.

79. Sandra ha decidido ser operadora de máquinas de oficina.
Debe seguir tres pasos para llegar a serlo.

1. Graduarse en el área comercial en un Colegio Vocacional.
2. Solicitar empleo en el Servicio Civil.
3. Realizar un entrenamiento especializado en el manejo de máquinas de oficina en una escuela comercial.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- A. 1 2 3
- B. 1 3 2
- C. 2 3 1
- D. 3 1 2
- E. No sé.

80. Lorenzo quiere ser bailarín.
Debe seguir tres pasos para llegar a serlo:

1. Ir a una escuela de danza.
2. Obtener pequeños papeles en conjuntos de danza.
3. Aprender formas diferentes de danza, luego especializarse.

Cuál es el orden correcto de estos pasos?

- F. 1 3 2
- G. 2 3 1
- H. 3 1 2
- J. 1 2 3
- K. No sé.

PARTE V

QUE DEBEN HACER ELLOS?

INDICACIONES

En cada "ítem" de esta parte, a usted se le da una descripción de un problema que una persona tiene en la escuela o al escoger una carrera. Después de cada descripción aparecen varias soluciones para cada problema. Lea la descripción y seleccione la solución que usted cree sería la mejor para esa persona. Si no tiene idea alguna, elija la alternativa que dice "no sé".

Marque las respuestas correspondientes a esta parte de la prueba en la sección "Qué deben hacer ellos?" de la Hoja de Respuesta. Asegúrese de que sus marcas sean firmes y de que llenen completamente el espacio. Borre totalmente cualquier respuesta que desee cambiar por otra. No raye en otras partes la Hoja de Respuesta.

Trabaje hasta llegar a la palabra ALTO. Si usted termina esta parte antes de tiempo, puede revisar y verificar sus respuestas. Cuando haya terminado espere otras indicaciones.

81. Marisol quiere ser ingeniero y tiene la habilidad necesaria para serlo. Pero sus notas son bajas y ella cree que no puede entrar en la universidad.

Qué debe hacer ella?

- A. Esforzarse al máximo y obtener mejores notas.
- B. Hablar con sus profesores o con un orientador.
- C. Esperar entrar en la universidad a pesar de sus notas, puesto que ella tiene habilidad.
- D. Cambiar su escogimiento vocacional por algo que no requiera estudios universitarios.
- E. No sé.

82. El padre de Arnoldo es médico y quiere que también su hijo lo sea. Pero Arnoldo está más interesado en los negocios como carrera.

Qué debe hacer él?

- F. Ser médico.
- G. Combinar el negocio y la medicina: ser administrador de un hospital.
- H. Tratar de cambiar la manera de pensar de su padre.
- J. Preguntar a un amigo qué hacer.
- K. No sé.

83. Orlando quiere triunfar en la vida y estar satisfecho de su trabajo. Pe-ro él no puede decidirse con respecto a una ocupación.

Qué debe hacer él?

- A. Hablar con un orientador.
- B. Probar diferentes ocupaciones.
- C. No pensar en ese problema.
- D. Posponer la decisión hasta que algo suceda.
- E. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

84. Nora tiene notas buenas en el colegio y quiere ir a la universidad. Pero ella ni siquiera con una beca tendría suficiente dinero para pagar la universidad.

Qué debe hacer ella?

- F. Ingresar en un convento.
- G. Pedir un préstamo.
- H. Ir a una universidad que cueste menos dinero.
- J. Trabajar medio tiempo e ir a la universidad el otro medio.
- K. No sé.

85. Rolando tiene notas promedio en la secundaria y podría graduarse al cabo de dos años. Pero él está cansado del colegio y le gustaría tener un empleo de tiempo completo.

Qué debe hacer él?

- A. Trabajar en un Parque Nacional.
- B. Continuar su educación.
- C. Hablar con otros desertores escolares, patronos, etc., acerca de lo que debe hacer.
- D. Desertar del colegio diurno, trabajar tiempo completo e ir al nocturno.
- E. No sé.

86. Los amigos de Enrique irán a la universidad al finalizar la secundaria lo que a él también le gustaría hacer. Pero él y su novia quieren casarse.

Qué debe hacer él?

- F. Trasladarse de ciudad.
- G. Discutir el asunto con su novia.
- H. Casarse e ir a la universidad.
- J. Posponer su matrimonio e ingresar en la universidad.
- K. No sé.

87. Irma siempre ha querido ser aviadora. Pero después de un examen físico, ella se enteró de que su visión era insuficiente para esa ocupación.

Qué debe hacer ella?

- A. Consultar a un orientador.
- B. Encontrar o buscar otro empleo relacionado con aviación.
- C. Hacer ejercicios para mejorar su visión.
- D. Examinarse la vista varias veces hasta pasar el examen.
- E. No sé.

88. Edwin quiere ser abogado. Pero sus "tests" de orientación indican que no tiene suficiente habilidad para la abogacía.

Qué debe hacer él?

- F. Escoger otro campo de estudio.
- G. Ingresar a derecho de todos modos.
- H. Aumentar su habilidad para ser abogado.
- J. Ingresar en un campo relacionado con la abogacía de un nivel que no requiere estudios universitarios.
- K. No sé.

89. Miriam quiere ser contadora, igual que su hermano mayor. Pero sus notas no son lo suficientemente buenas para ingresar en la universidad.

Qué debe hacer ella?

- A. Prepararse para una ocupación de nivel más bajo en el mismo campo, como tenedora de libros.
- B. Hablar con su hermano acerca de lo que debe hacer.
- C. Planear de todos modos su ingreso en la universidad pues ella probablemente entrará a pesar de sus notas bajas.
- D. Esforzarse al máximo para obtener mejores notas.
- E. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

90. Eliécer quiere reparar relojes. Pero el domingo leyó en el periódico que la escuela de entrenamiento se cerró recientemente.

Qué debe hacer él?

- F. Escoger otra ocupación.
- G. Aprender por sí mismo a reparar relojes.
- H. Suponer que lo que él leyó no fue correcto.
- J. Consultar a un orientador cómo se podría preparar por sí mismo.
- K. No sé.

91. Anabelle sueña con ser actriz y ha dirigido dos obras en la secundaria. Pero no está segura de llegar a ser una actriz de éxito.

Qué debe hacer ella?

- A. Renunciar a la actuación y probar en alguna otra ocupación.
- B. Convencerse de que ella realmente puede actuar.
- C. Tratar de conocer por qué le falta confianza.
- D. Adquirir más experiencia; la confianza vendrá después.
- E. No sé.

92. Lidiette quiere ser agente de bienes raíces. Pero no sabe cómo prepararse para esa ocupación.

Qué debe hacer ella?

- F. Cambiarse a una ocupación que ella conozca.
- G. Obtener un grado universitario primero y preocuparse luego por ser corredor de bienes raíces.
- H. Obtener un empleo en una oficina de bienes raíces y esforzarse por su superación.
- J. Hablar con algunos agentes de bienes raíces acerca de cómo se entrenaron para esa ocupación.
- K. No sé.

PASE A LA PAGINA SIGUIENTE

93. David tiene muchos pasatiempos e intereses. Pero no los puede limitar para hacer un escogimiento vocacional.

Qué debe hacer él?

- A. Analizar el problema con un orientador.
- B. Probar varios empleos y escoger el que más le guste.
- C. Escoger cualquier ocupación; ésta probablemente estará de acuerdo con uno de sus intereses.
- D. Posponer el escogimiento, pues tarde o temprano una ocupación parecerá mejor que el resto.
- E. No sé.

94. Felicia canta con un conjunto musical de su colegio, y a ella le gusta ser cantante profesional. Pero quisiera saber si lo podría hacer con un conjunto profesional.

Qué debe hacer ella?

- F. Obtener la opinión de un cantante de éxito.
- G. Desarrollar mayor determinación y lo logrará.
- H. Cambiarse a otra ocupación: el canto es demasiado competitivo.
- J. Obtener otro empleo y cantar medio tiempo hasta que pueda decir si triunfará o no.
- K. No sé.

95. A Omar le gustaría ser agente viajero y ganar mucho dinero. Pero a él no le gusta viajar.

Qué debe hacer él?

- A. Ingresar en una ocupación diferente.
- B. Comenzar su propio negocio y contratar otra persona que viaje.
- C. Viajar por un tiempo hasta que gane algún dinero; luego tal vez llegue a ser un gerente de ventas.
- D. Asegurarse un empleo de vendedor con menos sueldo, en el que no tenga que viajar, como en una tienda de departamento.
- E. No sé.

96. Eljette tiene la capacidad necesaria para ingresar en la universidad y ser una profesional de éxito. Pero ella quiere obtener un empleo tan pronto como termine la secundaria.

Qué debe hacer ella?

F. Obtener un empleo y olvidarse de la universidad.

G. Asistir a un colegio universitario; luego ir a trabajar.

H. Ir a la universidad medio tiempo y trabajar el otro medio tiempo.

J. Forzarse a sí misma a ir a la universidad, pues se alegrará más tarde de haberlo hecho.

K. No sé.

97. Judith es una estudiante brillante en su clase. Pero no tiene intereses definidos por alguna ocupación.

Qué debe hacer ella?

A. Ingresar en un convento.

B. Probar varias ocupaciones pues alguna debe interesarle.

C. Ir a la universidad y esperar interesarse en algo.

D. Tratar de clasificar sus intereses por medio de "tests" y hablando con su orientador.

E. No sé.

98. Javier es un estudiante y atleta muy bueno. Quiere estudiar arquitectura y jugar futbol en la universidad. Pero la beca deportiva que le han ofrecido es para una universidad que no tiene escuela de arquitectura.

Qué debe hacer él?

F. Solicitar una beca académica en una universidad que tenga tanto escuela de arquitectura como equipo de futbol.

G. Renunciar a la arquitectura o al futbol.

H. Jugar futbol; luego estudiar arquitectura en una universidad diferente.

J. Olvidarse de la arquitectura y el futbol y obtener un trabajo.

K. No sé.

99. Edith tiene mucho talento artístico y planea ser pintora. Pero ella necesita sostenerse de algún modo hasta que esté establecida como artista.

Qué debe hacer ella?

- A. Enseñar arte en la escuela.
- B. Buscar quien la mantenga.
- C. Pintar y esperar que sus pinturas se vendan pronto.
- D. Trabajar en algún otro empleo y pintar en su tiempo libre.
- E. No sé.

100. A Adolfo le gustaría abrir su propio taller de maquinaria cuando termine el colegio vocacional. Pero no tiene dinero para comprar el equipo que necesita.

Qué debe hacer él?

- F. Ingresar en otra ocupación.
- G. Obtener un préstamo para comprar equipo.
- H. Trabajar como mecánico en otro taller.
- J. Abrir su taller y esperar a tener suficientes ingresos para comprar lo que necesita.
- K. No sé.

GMZ:gmz

ANEXO No 7

CRITERIOS PARA LA CODIFICACION

Las primeras diez casillas de la Hoja de Codificación informan sobre la persona que llenó la prueba; la distribución es la siguiente:

Casillas 1-2-3: En total, las pruebas fueron completadas por 830 estudiantes. Las tres primeras casillas corresponden a la numeración que va del 001 al 830 identificando un sujeto con un número, y ocupando tres tarjetas por alumno. (Tres posiciones).

Casilla 4: Identifica la tarjeta que se usa (una posición).

Casilla 5: Los colegios en que la prueba fue aplicada están distribuidos por región, que es lo que representa la casilla 5, así: (una posición)

- 1-- Región Central
- 2-- Región Chorotega
- 3-- Región Brunca
- 4-- Región Huetar Atlántica
- 5-- Región Huetar Norte
- 6-- Región Pacífico Central

Casillas 6 y 7: El total de colegios en que se aplicó la prueba es de 17, distribuidos así: (dos posiciones)

- 1. Liceo San Antonio
- 2. Liceo León Cortés
- 3. Liceo Santa Bárbara - Heredia
- 4. Colegio Gregorio José Ramírez
- 5. Liceo Puriscal
- 6. Liceo Aserrí
- 7. Liceo Vicente Lachner
- 8. Liceo San José - Alajuela
- 9. Liceo de Curridabat

10. Liceo de Poás
 11. Colegio Santa María Guadalupe
 12. Liceo Roberto Brenes Mesén
 13. Liceo de Bagaces
 14. Liceo de Nicoya
 15. Liceo Diurno Ciudad Neilly
 16. Liceo Nuevo de Limón
 17. Liceo de San Carlos

Casilla 8: Corresponde al nivel educativo en que el alumno se encuentra: (una posición)

Noveno - 1

Undécimo - 2

Casilla 9: La edad del estudiante se enumera en esta casilla así: (una posición)

14 años o menos - 1

15 años - 2

16 años - 3

17 años - 4

18 años o más - 5

Casilla 10: Corresponde indicar aquí el sexo de la persona que llenó la prueba: (una posición)

Femenino - 1

Masculino - 2

La prueba consta de dos partes: Escala de Actitud y Prueba de Capacidad.

La Escala de Actitud consta de 75 ítems con dos alternativas cada ítem, numeradas así:

Alternativa A = 1

Alternativa B = 2

En la Hoja de Codificación los ítemes de esta primera parte tienen la siguiente numeración:

Item - Casilla	Item - Casilla	Item - Casilla	Item - Casilla
1 - 11	11 - 21	21 - 31	31 - 41
2 - 12	12 - 22	22 - 32	32 - 42
3 - 13	13 - 23	23 - 33	33 - 43
4 - 14	14 - 24	24 - 34	34 - 44
5 - 15	15 - 25	25 - 35	35 - 45
6 - 16	16 - 26	26 - 36	36 - 46
7 - 17	17 - 27	27 - 37	37 - 47
8 - 18	18 - 28	28 - 38	38 - 48
9 - 19	19 - 29	29 - 39	39 - 49
10 - 20	20 - 30	30 - 40	40 - 50
41 - 51	51 - 61	61 - 71	71 - 13
42 - 52	52 - 62	62 - 72	72 - 14
43 - 53	53 - 63	63 - 5	73 - 15
44 - 54	54 - 64	64 - 6	74 - 16
45 - 55	55 - 65	65 - 7	75 - 17
46 - 56	56 - 66	66 - 8	
47 - 57	57 - 67	67 - 9	
48 - 58	58 - 68	68 - 10	
49 - 59	59 - 69	69 - 11	
50 - 60	60 - 70	70 - 12	

La Prueba de Capacidad consta de cien ítemes con cinco al
ternativas que se han enumerado: (una posición)

Alternativas

A	- 0
B	- 1
C	- 2
D	- 3
E	- 4
F	- 5
G	- 6
H	- 7
J	- 8
K	- 9

Esta prueba se representa a partir de la casilla número 18 en la segunda tarjeta del estudiante; en la casilla número 72 se representa el ítem 55 y se inicia nuevamente en la casilla 5 de la tarjeta 3 para terminar en la casilla 49 con el ítem 100.

Aquellos ítemes que no fueron marcados en la Hoja de Respuestas de la prueba, tendrán lugar, pero no representación, en la Hoja de Codificación.

Columnas 50-51-52

de Estudio = 134
en la Tarjeta # 3