



TESIS DOCTORAL

**“MADUREZ VOCACIONAL, MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y ESTILOS EDUCATIVOS
PATERNOS EN ALUMNOS DE 4º ESO Y 1º BACHILLERATO”**

M^a VICTORIA LÓPEZ FERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2017

Conformidad de los/as directores/as:

**Fdo.: José Luis
Ramos Sánchez**

**Fdo.: Susana
Sánchez Herrera**

**Fdo.: Diana M^a
Sosa Baltasar**

*Elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar
ningún día de tu vida.*

Confucio.

AGRADECIMIENTOS

“A la Facultad de Educación y al Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura, por brindarme la posibilidad de formación en esta enseñanza de Doctorado y haber hecho posible esta calidad educativa”.

A mis directores/as de tesis José Luis Ramos Sánchez, Susana Sánchez Herrera y Diana Sosa Baltasar, por el tiempo, la atención, la disponibilidad, el apoyo y la enseñanza constante desde el inicio de esta andadura, sin los cuáles no estaría escribiendo estas líneas como colofón de cuatro años de trabajo compartido. MUCHAS GRACIAS.

En especial quería dedicar unas líneas independientes a mi tutora Susana, por haberme rescatado cuando más lo necesitaba y ser la luz que ha guiado todo este camino. GRACIAS.

A los Doctores Jesús Alonso Tapia y José Antonio Rosas Lemus, por recibir mis angustias y transformarlas en soluciones.

A todos aquellos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, que han participado en este trabajo de investigación y a sus alumnos/as, que respondieron los cuestionarios, ya que sin su colaboración y ayuda no hubiera sido posible este estudio.

A mis padres, Juan y M^a Victoria, por seguir de cerca mis pasos, por todo lo que me han dado en esta vida, por ser referentes de lucha incansable, por acompañarme y por brindarme una ayuda incondicional, porque sin el esfuerzo de ellos no sería la persona que soy.

A mis hermanas, Ana Isabel y Elena Cristina, por soportar mis ausencias y visitas fugaces, por las palabras de aliento y admiración y sobre todo, porque confiaron en que podría lograrlo.

A mi pareja, Jesús, por la comprensión, el apoyo, el cariño, la ayuda y toda su paciencia. Por mimarme en mis bajadas e impulsarme en mis subidas, porque en sus brazos encuentro la calma, porque gracias a él, todo esto tiene sentido. Te quiero.

A todas aquellas personas y/o instituciones que de forma directa o indirecta han participado y contribuido a la realización de este trabajo”.

A TODOS Y TODAS, GRACIAS.

ÍNDICE

RESUMEN	18
JUSTIFICACIÓN	22
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	26
INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO I: MADUREZ VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA	29
1.1. DESARROLLO DE LA CARRERA Y DESARROLLO VOCACIONAL	30
1.1.1. Desarrollo de la Carrera.....	30
1.1.2. Desarrollo Vocacional.....	32
1.2. MADUREZ VOCACIONAL. ORÍGENES Y DESARROLLO	34
1.2.1. Delimitación Conceptual.....	34
1.2.2. Factores que conforman la Madurez Vocacional.....	35
1.3. MADUREZ VOCACIONAL. PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS	36
1.3.1. Enfoque socio-fenológico de Súper y su teoría sobre la Madurez Vocacional.....	37
1.3.2. Modelo de Madurez para la Carrera de Crites (1968).....	42
1.3.3. Enfoque Tipológico Holland (1983).....	43
1.4. DETERMINANTES DE LA MADUREZ VOCACIONAL	47
1.4.1. Determinantes personales.....	48
1.4.1.1. Género.....	48
1.4.1.2. Edad y nivel de estudios.....	49
1.4.1.3. Intereses y preferencias vocacionales.....	50
1.4.1.4. Autoconcepto vocacional y autoeficacia vocacional.....	51
1.4.1.5. Motivación hacia el aprendizaje.....	52
1.4.1.6. Toma de decisiones y elección vocacional.....	53
1.4.1.7. Indecisión Vocacional.....	54
1.4.2. Determinantes contextuales.....	55
1.4.2.1. Estereotipos profesionales.....	55
1.4.2.2. Entorno rural/urbano.....	56
1.4.2.3. Estilo educativo de la familia.....	57
1.4.2.4. Recursos económicos. Clase social.....	57
1.5. MADUREZ VOCACIONAL Y ADOLESCENCIA	58
1.5.1. El adolescente con sujeto decisor.....	58

1.5.1.1. Adolescencia y Juventud.....	58
1.5.1.2. El pensamiento adolescente.....	61
1.5.2. La conducta vocacional en la adolescencia.....	62
1.5.2.1. Madurez Vocacional y Adolescencia.....	63
1.6. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	65
1.6.1. Delimitación conceptual de la Orientación como ciencia.....	65
1.6.1.1. Orientación.....	65
1.6.1.2. Orientación Educativa.....	66
1.6.1.3. Orientación Profesional y Vocacional.....	67
1.6.1.4. Orientación Académico-Profesional.....	69
1.6.2. Orígenes y desarrollo de la Orientación.....	70
1.6.3. Funciones de la Orientación.....	74
1.6.4. Aportaciones teóricas desde la Orientación y el Asesoramiento Vocacional	75
1.6.4.1. Modelos y Teorías.....	75
1.6.4.2. Enfoques.....	77
1.6.5. Modelos de intervención en Orientación.....	81
1.6.5.1. Modelo clínico (counseling) de atención individualizada.....	81
1.6.5.2. Modelo de servicios.....	82
1.6.5.3. Modelos de programas.....	83
1.6.5.4. Modelo de consulta.....	84
1.6.5.5. Enfoque tecnológico.....	84
1.6.6. Nuevas perspectivas en la Orientación académico-profesional hoy.....	85
CAPÍTULO II: LOS ESTILOS EDUCATIVOS PATERNOS.....	88
2.1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	89
2.1.1. Teorías del proceso de socialización.....	90
2.2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN	91
2.2.1. Conceptualización del sistema familiar.....	91
2.2.2. Funciones de la familia.....	93
2.2.3. La socialización en el núcleo familiar.....	95
2.2.3.1. Diferencias de género en la socialización familiar.....	96
2.2.4. Estrategias/mecanismos de socialización familiar.....	99
2.2.4.1. Enfoque dimensional del proceso de socialización parental.....	101
2.2.4.2. Enfoque tipológico del proceso de socialización parental.....	106
2.3. FAMILIA Y ADOLESCENCIA	112

2.3.1. La socialización del adolescente.....	113
2.3.2. Internalización de los límites. Ajuste a la sociedad.....	114
CAPÍTULO III: LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.....	118
3.1. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.....	119
3.2. LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.....	123
3.2.1. Principales teorías de la Motivación hacia el Aprendizaje.....	126
3.2.2. Motivación intrínseca vs motivación extrínseca.....	129
3.2.3. La motivación del logro vs miedo al fracaso.....	130
3.2.3.1. El papel de las atribuciones.....	131
3.2.4. Metas académicas en la motivación hacia el aprendizaje.....	133
3.2.5. La autoeficacia percibida en la motivación hacia el aprendizaje.....	136
3.3. DETERMINANTES DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.....	137
3.3.1. Determinantes familiares.....	138
3.3.2. Determinantes académicos.....	140
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.....	142
INTRODUCCIÓN.....	143
CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	144
4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
4.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	146
4.3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	147
4.3.1. Instrumentos de la investigación.....	147
4.3.1.1. CMV.....	147
4.3.1.2. EA-H/ENE-H.....	165
4.3.1.3. MAPE I.....	169
4.3.2. Muestra de la investigación.....	177
4.3.2.1. Procedimiento de muestreo.....	177
4.3.2.2. Características de la muestra.....	179
4.3.3. Identificación el diseño y de la metodología de la investigación.....	180
4.3.4. Procedimiento de la investigación.....	181
4.3.5. Tratamiento estadístico de los datos.....	183
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	184
5.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	185

5.1.1. Sexo.....	185
5.1.2. Centro.....	186
5.1.3. Zona de residencia.....	188
5.1.4. Edad.....	189
5.1.5. Curso.....	190
5.1.6. Orientación de las materias optativas de 4º ESO.....	191
5.1.7. Modalidad de estudios de Bachillerato.....	192
5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	193
5.2.1. Análisis descriptivo Escalas MAPE I.....	193
5.2.2. Análisis descriptivo Dimensiones MAPE I.....	195
5.2.3. Análisis descriptivo Total CMV.....	196
5.2.4. Análisis descriptivo Dimensiones EA-H.....	197
5.2.5. Análisis descriptivo Dimensiones ENE-H.....	198
5.3. ANÁLISIS INFERENCIAL.....	199
5.3.1. Hipótesis 1 (1).....	200
5.3.2. Hipótesis 1 (2).....	202
5.3.3. Hipótesis 2.....	206
5.3.4. Hipótesis 3.....	208
5.3.5. Hipótesis 4 (1).....	211
5.3.6. Hipótesis 4 (2).....	213
5.3.7. Hipótesis 5.....	215
5.3.8. Hipótesis 6 (1).....	218
5.3.9. Hipótesis 6 (2).....	221
5.3.10. Hipótesis 7 (1).....	227
5.3.11. Hipótesis 7 (2).....	229
5.3.12. Hipótesis 8 (1).....	232
5.3.13. Hipótesis 8 (2).....	237
5.4. RESUMEN DE RESULTADOS.....	241
5.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	245
5.5.1. Limitaciones de la investigación.....	260
5.5.2. Futuras líneas de investigación.....	261
BIBLIOGRAFÍA.....	262
ANEXOS.....	283

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Definiciones de Madurez Vocacional. Adaptado de Rosas (2015)</i>	34
<i>Tabla 2. Etapas y tareas en el desarrollo vocacional, según Súper (1957). Adaptado de Ceperos (2009)</i>	40
<i>Tabla 3. Dimensiones de la Madurez Vocacional. Fuente: Busot, (1995), citado por Pinzón, (2005)</i>	41
<i>Tabla 4. Modelo de Madurez Vocacional de Crites (1968). Adaptado de Álvarez (2008) y Rosas (2015)</i>	42
<i>Tabla 5. Tipología de personalidad de Holland (1983). Fuente Ceperos (2009)</i>	44
<i>Tabla 6. Desarrollo histórico de la Orientación. Fuentes: Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009) y Brett, (2008)</i>	70
<i>Tabla 7. Teorías y modelos en orientación. Adaptado de Bauselas (2004) y Ceperos (2009)</i>	76
<i>Tabla 8. Enfoques en orientación. Adaptado de Ceperos (2009)</i>	78
<i>Tabla 9. Teorías del proceso de socialización (Alarcón, 2012)</i>	91
<i>Tabla 10: Funciones de la familia (Sánchez, 2011)</i>	94
<i>Tabla 11: Objetivos de la socialización parental (Adaptado de Musitu y García, 2004), Bulnes, Ponce, Huerta, Álvarez, Santiváñez, Atalaya, Aliaga y Morocho, 2008; Pérez, 2013)</i>	96
<i>Tabla 12: Proceso de socialización de género (Olivares y Olivares, 2013)</i>	98
<i>Tabla 13: Relación de autores y dimensiones de socialización parental propuestas (Lorence, 2008)</i>	101
<i>Tabla 14: Interacciones entre estrategias de control y el afecto parental en los hijos. Adaptado de: Aroca y Cánovas (2012)</i>	105
<i>Tabla 15: Estilos educativos basados en el control parental. Adaptado de Lorence (2008)</i>	106
<i>Tabla 16: Combinación de los estilos parentales de Maccoby y Martin, (1983). Fuente: Granado y Cruz (2010)</i>	109
<i>Tabla 17: Descripción de los Estilos Educativos Paternos de Maccoby y Martin (1983). Fuente: Lorence (2008) y Comino y Raya (2014)</i>	110

<i>Tabla 18: Comparación de las perspectivas teóricas de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2001). Fuentes: Panadero y Alonso-Tapia (2014); Suárez y Fernández (2016)</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 19: Componentes básicos de la motivación de Pintrich y De Groot (1990). Fuente: Blas (2012).....</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 20: Principales teorías sobre la motivación y el aprendizaje. Fuentes: Batista, Gálvez, e Hinojosa, 2010; Blas, (2012); Jürgens, (2016).....</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 21: Dimensiones Atribucionales de Weiner (1986). Fuente: Durán-Aponte y Pujol (2013)</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 22: Dimensiones de la causalidad de Weiner (1986). Fuente: Durán-Aponte y Pujol (2013)</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 23: Orientación a metas en su tendencia de aproximación y evitación. Adaptado de Rodríguez (2009).....</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 24: Tipos de metas académicas y sus respectivas orientaciones motivacionales. Fuente: Barca-Lozando, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012)...</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 25: Relación de la autoeficacia percibida y la elección de metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984). Fuente: Blas (2012).....</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 26: Dimensiones de la MV según Súper (1955). Adaptado de Rosas (2015).....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 27: Resumen del procesamiento de los casos CMV.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 28: Estadísticos de fiabilidad CMV.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 29: Estadísticos del total-elemento CMV.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 30: Varianza total explicada CMV.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 31: Matriz de componentes rotados CMV.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 32: Análisis Varimax: asignación de variables por factor de la estructura teórica y la analizada CMV.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 33. Estadísticos del baremo de la muestra total CMV.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 34: Estadísticos del baremo para chicos del CMV.....</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 35: Estadísticos del baremo para chicas del CMV.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 36: Estadísticos descriptivos CMV.....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 37: Asimetría y curtosis del CMV.....</i>	<i>162</i>

<i>Tabla 38: Dimensiones del CMV.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 39: Descripción de las dimensiones del CMV según Súper (1955). Fuente: Rosas (2015).....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 40. Alfa de Cronbach del instrumento EA-H/ENE-H. Fuente: Bersabé, Fuentes y Motrico (2001)</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 41. Alfa de Cronbach del instrumento EA-H/ENE-H.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 42. Factores de la Escala de Afecto (EA).....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 43. Factores de la Escala de Normas y Exigencias (ENE) y sus puntuaciones totales... ..</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 44. Descripción de los factores del EA-H/ENE-H.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 45. Descripción de los factores de los componentes del MAPE I.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 46. Índices de fiabilidad del instrumento MAPE I.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 47. Estadísticas de fiabilidad del instrumento MAPE I.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 48: Descripción de los ítems que integran las ocho escalas básicas de primer orden del instrumento MAPE I.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 49: Descripción de las escalas que integran las tres dimensiones de segundo orden del instrumento MAPE I.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 50. Centros educativos de la CC.AA. de Extremadura que participan en la investigación.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 51: Distribución de centros educativos pertenecientes a la muestra de estudio.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 52: Porcentaje total de la muestra en función del sexo.....</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 53. Distribución de la muestra por centros participantes en la investigación.....</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 54. Distribución de la muestra por zona de residencia.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 55. Distribución de la muestra por edades.....</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 56. Distribución de la muestra por cursos.....</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 57. Distribución de la muestra por materias optativas en 4º ESO.....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 58. Distribución de la muestra por modalidad de estudio de 1º Bachillerato.....</i>	<i>192</i>
<i>Tabla 59. Estadísticos Descriptivos de las Escalas del instrumento MAPE I.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 60. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento MAPE I.....</i>	<i>195</i>
<i>Tabla 61. Estadísticos Descriptivos de los totales del instrumento CMV.....</i>	<i>196</i>

<i>Tabla 62. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento EA-H.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 63. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento ENE-H.....</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 64. Rangos Sexo-Madurez Vocacional.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 65. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Madurez Vocacional.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 66. Prueba U de Mann Withney. Género-Madurez Vocacional.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 67. Rangos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 68. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 1.....</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 69. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 2.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 70. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 3.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 71. Prueba U de Mann-Withney Género-Motivación hacia el aprendizaje.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 72. Rangos Curso-Madurez Vocacional.....</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 73. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso Académico-Madurez Vocacional.....</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 74. Prueba U de Mann-Withney Curso Académico-Madurez Vocacional.....</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 75. Rangos Curso-Madurez Vocacional.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 76. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 1.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 77. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 2.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 78. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 3.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 79. Prueba U de Mann-Withney Curso-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 80. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Edad</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 81. Prueba Rho de Spearman Edad-Madurez Vocacional.....</i>	<i>212</i>

<i>Tabla 82. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje-Edad.....</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 83. Prueba Rho de Spearman Motivación hacia el Aprendizaje-Edad.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 84. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 85. Prueba Rho de Spearman Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje... ..</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 86. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional- Materias (4º ESO)..</i>	<i>218</i>
<i>Tabla 87. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional- Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 88. Prueba T para muestras independientes. Madurez Vocacional- Materias (4º ESO).....</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 89. Prueba ANOVA de un factor. Madurez Vocacional- Modalidad (1º Bachillerato)... ..</i>	<i>220</i>
<i>Tabla 90. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias 4º ESO).....</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 91. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias (4º ESO).....</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 92. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias (4º ESO).....</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 93. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje – Modalidad (1).....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 94. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje – Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 95. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje – Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>224</i>
<i>Tabla 96. Prueba U de Mann-Withney. Motivación hacia el Aprendizaje – Materias (4º ESO).....</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 97. Prueba H de Kruskal-Wallis. Motivación hacia el Aprendizaje - Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 98. Prueba T3 de Dunnet. Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 1 - Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>226</i>
<i>Tabla 99. Rangos Zona de Residencia-Madurez Vocacional.....</i>	<i>228</i>

<i>Tabla 100. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.....</i>	<i>228</i>
<i>Tabla 101. Prueba U de Mann-Withney. Madurez Vocacional-Zona de Residencia.....</i>	<i>228</i>
<i>Tabla 102. Rangos Zona de Residencia-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 103. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 104. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 105. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.....</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 106. Prueba U de Mann-Withney. Motivación hacia el Aprendizaje-Zona de Residencia....</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 107. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje-Estilos Educativos Parentales.....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 108. Prueba U de Mann-Withney. Estilos Educativos Parentales-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 109. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Estilos Educativos Parentales.....</i>	<i>237</i>
<i>Tabla 110. Prueba U de Mann-Withney. Estilos Educativos Parentales-Madurez Vocacional.....</i>	<i>238</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Factores que conforman la Madurez Vocacional.....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 2. Modelo hexagonal de Holland (1983).....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 3: Fases y procesos de la autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009). Fuente: Panadero y Alonso-Tapia 2014.....</i>	<i>122</i>
<i>Figura 4: Implicaciones de los agentes de socialización en la motivación hacia el aprendizaje. Fuente: Garbanzo, 2007 y Becerra-González (2015).....</i>	<i>138</i>
<i>Figura 5: Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por sexo que forma parte de la muestra.....</i>	<i>185</i>
<i>Figura 6: Diagrama de barras de la distribución de la muestra de investigación por centros participantes.....</i>	<i>187</i>
<i>Figura 7. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por zona de residencia que forma parte de la muestra.....</i>	<i>188</i>
<i>Figura 8. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por edades que forma parte de la muestra.....</i>	<i>189</i>
<i>Figura 9. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por cursos que forma parte de la muestra.....</i>	<i>190</i>
<i>Figura 10. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por materias optativas de 4º ESO que forma parte de la muestra.....</i>	<i>191</i>
<i>Figura 11. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por modalidad de estudios de 1º Bachillerato que forma parte de la muestra.....</i>	<i>192</i>
<i>Figura 12. Gráfico de barras de las medias para cada Escala del instrumento MAPE I</i>	<i>194</i>
<i>Figura 13. Gráfico de barras de las medias para cada Dimensión del instrumento MAPE I</i>	<i>195</i>
<i>Figura 15. Gráfico de barras de las medias de los totales del instrumento CMV.....</i>	<i>196</i>
<i>Figura 16. Gráfico de barras de las medias de los Dimensiones del instrumento EA-H.....</i>	<i>197</i>
<i>Figura 17. Gráfico de barras de las medias de los Dimensiones del instrumento ENE-H.....</i>	<i>198</i>

<i>Figura 18. Gráfico de barras de las medias de la madurez vocacional según el género...</i>	<i>200</i>
<i>Figura 19. Gráfico de barras de las medias de la motivación hacia el aprendizaje según el género.....</i>	<i>202</i>
<i>Figura 20. Gráfico de barras de las puntuaciones medias de la Madurez vocacional según el curso académico.....</i>	<i>206</i>
<i>Figura 21. Gráfico de barras de las puntuaciones medias de la Motivación hacia el Aprendizaje según el curso académico.....</i>	<i>208</i>
<i>Figura 22. Diagrama de dispersión de Madurez Vocacional-Edad.....</i>	<i>212</i>
<i>Figura 23. Diagrama de dispersión de Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje.....</i>	<i>217</i>
<i>Figura 24 Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Materias (4º ESO).....</i>	<i>218</i>
<i>Figura 25. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional y Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>218</i>
<i>Figura 26. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Materias (4º ESO).....</i>	<i>221</i>
<i>Figura 27. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Modalidad (1º Bachillerato).....</i>	<i>222</i>
<i>Figura 28. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Zona de Residencia.....</i>	<i>227</i>
<i>Figura 29. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Motivación hacia el Aprendizaje-Zona de Residencia.....</i>	<i>229</i>

RESUMEN

En el momento actual, donde los avances sociales en el campo educativo son evidentes, donde las exigencias para incorporarse al mundo laboral son mayores, donde el abanico de ocupaciones profesionales se amplía constantemente y donde la toma de decisiones vocacional se hace cada vez más difícil, parece ser el momento de reactivar los esfuerzos para que la calidad de la Educación sea mayor cada día.

Es un hecho indiscutible que cuando un alumno está motivado académicamente, ejecutará todas las acciones que considere oportunas para lograr alcanzar los objetivos y metas planteados, evitando la frustración, por lo que la motivación hacia el aprendizaje se considera predictor del éxito en la tarea. Esta motivación puede verse afectada y modificada por factores internos y externos al individuo, tales como, el entorno social, el estilo educativo empleado por los padres, aspectos culturales y socio-económicos, el autoconcepto, el control de la conducta, la autoeficacia percibida, etc... Es por ello, por lo que el objetivo general de este estudio sea relacionar la *madurez vocacional*, con la *motivación hacia el aprendizaje* y los distintos *estilos educativos parentales*.

El estudio se desarrollará en cinco etapas:

- ✓ En una primera etapa, se delimita el campo de estudio, los objetivos, las hipótesis y el planteamiento del problema, además del tipo de diseño.
- ✓ En una segunda etapa, se seleccionaron los instrumentos de medida y se adaptaron a la plataforma virtual de formularios del servicio “drive” de Gmail. Además, se determinó la muestra de estudio.
- ✓ En una tercera etapa, se contacta con las instituciones educativas para la recogida de datos.
- ✓ En una cuarta etapa, se procede a la aplicación de los instrumentos y a la confección del corpus teórico del estudio.
- ✓ En una quinta etapa, se analizarán los resultados obtenidos.

El trabajo de investigación que a continuación se presenta es de corte descriptivo, en el que se estudiarán tres variables: madurez vocacional, motivación hacia el aprendizaje y estilos educativos parentales.

Se utilizará un tipo de muestreo por conglomerados, en torno a todos los centros educativos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Extremadura, de manera que podamos obtener una muestra rigurosa y representativa.

La muestra estará formada por alumnos pertenecientes a los cursos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato, con el objetivo de realizar comparaciones entre ambos, por lo que las edades de la muestra oscilará de los 15 años a los 19 años.

Los instrumentos de evaluación que se utilizarán son los siguientes:

- Cuestionario de Madurez Vocacional. Adaptación de la anteriormente realizada por el Dr. José Antonio Rosas Lemus, a partir del original de Aurelio Busot (1995) *Inventario de Madurez Vocacional*, para medir la variable “madurez vocacional”.
- Cuestionario MAPE I. Jesús Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer (1992), para medir la variable “motivación hacia el aprendizaje”.
- Dos escalas sobre estilos educativos parentales: Rosa Bersabé, M^a Jesús Fuentes y Emma Motrico (2001). EA-H/ENE-H (Escala de Afecto y Escala de Normas y Exigencias).

Los resultados encontrados nos muestran que existen diferencias en la variable Madurez Vocacional respecto al género, siendo mayor en el sexo femenino que en el masculino, además se halló una relación positiva con la variable Motivación hacia el Aprendizaje, comprobando que puntuaciones bajas en sus tres dimensiones predecían un mejor desarrollo de la Madurez Vocacional y también se encontraron diferencias en la dimensión 1 de la Motivación hacia el Aprendizaje con respecto a la modalidad de estudios de 1º de bachillerato, entre otras conclusiones del estudio.

PALABRAS CLAVES: psicología de la orientación, orientación profesional, motivación, métodos educativos, familia y parentesco.

ABSTRACT

At present, where social advances in the field of education are evident, where the demands to join the labor market are greater, where the range of professional occupations is constantly expanding and where vocational decision making becomes increasingly difficult, Seems to be the moment to reactivate the efforts so that the quality of the Education is increased every day.

It is an indisputable fact that when a student is academically motivated, he will carry out all the actions he deems appropriate in order to achieve the objectives and goals, avoiding frustration, so that motivation towards learning is considered a predictor of success in the task. This motivation can be affected and modified by factors internal and external to the individual, such as the social environment, the educational style employed by the parents, cultural and socio-economic aspects, self-concept, behavior control, perceived self- Etc ... Therefore, the general objective of this study is to relate vocational maturity, motivation towards learning and different parental educational styles.

The study will be developed in five stages:

- In a first stage, the field of study, the objectives, the hypotheses and the approach of the problem, as well as the type of design, are delimited.
- In a second stage, measuring instruments were selected and adapted to the Gmail virtual form service platform. In addition, the study sample was determined.
- In a third stage, the educational institutions are contacted for data collection.
- In a fourth stage, the instruments are applied and the theoretical corpus of the study is prepared.
- In a fifth stage, the results obtained will be analyzed.

The research work that follows is descriptive, in which three variables will be studied: vocational maturity, motivation towards learning and parental educational styles.

A type of sampling by clusters will be used, around all compulsory secondary education centers of the Autonomous Community of Extremadura, so that we can obtain a rigorous and representative sample.

The sample will be formed by students belonging to the courses of 4º of E.S.O. And 1º of Bachillerato, with the aim of making comparisons between both, reason why the ages of the sample will oscillate of the 15 years to the 19 years.

The evaluation instruments to be used are the following:

- Vocational Maturity Questionnaire. Adapted from the previous one by Dr. José Antonio Rosas Lemus, from the original of Aurelio Busot (1995) Inventory of Vocational Maturity, to measure the variable "vocational maturity".

- MAPE Questionnaire I. Jesús Alonso Tapia and Javier Sánchez Ferrer (1992), to measure the variable "motivation towards learning".

- Two scales on parental educational styles: Rosa Bersabé, M^a Jesús Fuentes and Emma Motrico (2001). EA-H / ENE-H (Scale of Affect and Scale of Standards and Requirements).

The results show that there are differences in the variable Vocational Maturity with respect to gender, being greater in the female than in the masculine, in addition a positive relation was found with the variable Motivation towards the Learning, proving that low scores in its three dimensions Predicted a better development of Vocational Maturity and also found differences in the dimension 1 of the Motivation towards Learning with respect to the modality of studies of 1º of baccalaureate, among other conclusions of the study.

KEY WORDS: orientation psychology, professional orientation, motivation, educational methods, family and kinship.

JUSTIFICACIÓN

El interés de estudio de la presente investigación surge de la observación de que en el actual siglo XXI se ha producido una demanda masiva de la educación superior, así como una mayor concienciación sobre la importancia de poseer cierta formación para alcanzar un determinado desarrollo sociocultural y económico y la construcción personal de proyectos de futuro. Por otra parte, actualmente, los estudios de educación superior se enfrentan a dificultades de índoles diversas, tales como financiación, equidad, exigencias de acceso, mayor capacitación del personal, la mejora y conservación de la calidad de enseñanza, etc...

Busot, (1995), plantea que el estudiante se forma un estilo de vida en relación a la elección profesional que elije, por lo que el proceso de elección vocacional se convierte en un paso determinante para decisiones futuras y para realizar una elección vocacional acertada, se requiere de un determinado nivel de desarrollo de la madurez vocacional del alumno ya que las personas se plantean unos objetivos profesionales que sean satisfactorio para sí mismo y para el mercado laboral, por lo que para la elección vocacional se tienen en cuenta multitud de variables, como ubicación geográfica, clima de trabajo, realización profesional, sueldo, posibilidades de promoción... que deben ser sopesadas con un nivel de desarrollo óptimo de madurez vocacional (Guevara, 2015)

Numerosos estudios han mostrado que una gran parte de los jóvenes, basan su decisión de carrera en la creencia de poseer ciertas habilidades para la misma, otra gran parte, toman una decisión por presión social o familiar y otros la toman por razones económicas, prestigio de la carrera o el status social que proporciona la misma, imitando modelos no acordes con sus características personales, de manera que cuando los alumnos realizan una elección vocacional inadecuada, contraen consecuencias negativas tanto para su desarrollo personal, como para su futuro profesional, que puede desencadenar problemas del tipo bajo rendimiento académico, desmotivación, baja autoestima..., sin olvidar la influencia de presión que ejercen determinados condicionantes como son los factores económicos, culturales, familiares y sociales del alumno (Pinzón y Prieto, 2006; Flores, 2011).

En la actualidad, la sociedad coacciona a los adolescentes, ya que se requiere de ellos que sean capaces de orientar sus acciones hacia propósitos determinados y en

función de unas normas éticas y morales, se les demanda que puedan actuar con responsabilidad y sean conscientes y consecuentes con sus decisiones, y también se les exige que desarrollen actitudes de respeto y tolerancia hacia las diferencias. Sin embargo, la realidad educativa que nos encontramos en los centros de educación secundaria, es muy distinta, ya que los planteamientos más frecuentes que manifiestan los alumnos tienen que ver con dudas y temores sobre iniciar, continuar o abandonar unos estudios determinados, ambivalencia por optar por varias alternativas posibles, debido a la diversidad de itinerarios académicos, incongruencias conceptuales sobre sus aspiraciones y percepciones, inseguridad respecto a sus aptitudes para ser capaces de superar los nuevos objetivos y metas deseadas (Pinzón y Prieto, 2006).

Por otro lado, el estilo de educación que proporcionan los padres influye de manera determinante en el desarrollo de la madurez vocacional y de la motivación que los hijos muestran hacia los aprendizajes, y por tanto, en la elección profesional que hagan, haciendo uso para ello, distintas estrategias de recomendación/guía para la continuidad de los estudios, el cese de la actividad educativa, la elección de una profesión u otra o incluso la imposición de determinados comportamientos vocacionales. Los mecanismos que utilizan con más frecuencia suelen ser la herencia directa profesional, siguiendo la tradición profesional del padre o la familia; la herencia de un negocio, que en ocasiones puede llegar como imposición; el cumplimiento de expectativas, presionando a los hijos para que se formen para la profesión que a ellos le gustaría, sin tener en cuenta sus intereses; mediante sueños frustrados, influyendo a los hijos para que se formen en la profesión que a ellos les gustaría haberse formado en su momento (Del Barrio, Moreno y López, 2001; Vandewater y Lansford, 2005; Urra, 2006).

La familia actúa de marco espejo para cada uno de sus componentes, de manera que los padres suponen el modelo de referencia más importante para sus hijos, desde el momento en el que nacen, ejerciendo un gran poder de influencia sobre sus intereses, preferencias, aficiones... pudiendo motivar o inhibir determinadas actividades desde la confianza y seguridad que proporciona el seno familiar.

Como profesionales de la orientación, tenemos el deber y la responsabilidad de abogar por una educación integral que forme personas capaces y libres (Pérez-González y Pena, 2011).

Para la realización del estudio nos hemos centrado en los cursos educativos de 4º ESO y 1º Bachillerato por varios motivos, en primer lugar, señalar que la adolescencia ha sido definida por varios autores como un período de transición que vive el individuo desde la niñez a la edad adulta (González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002 y Alonso 2005).

Durante este período, el individuo comienza a cuestionarse el estilo familiar. El grupo de iguales se convierte en un poderoso referente que puede llegar a poner en tela de juicio todas las pautas establecidas por la familia hasta el momento, los cambios físicos provocan en muchos casos angustia, estrés e incluso trastornos, se modifica su conducta social ya que se produce una reorganización de sus reglas de interacción, cambia su sistema de percepción de emociones y comienza un proceso de búsqueda de autonomía y separación de la familia (Alonso, 2005).

El proceso de toma de decisión entraña una gran dificultad, sobre todo para la etapa de la adolescencia, porque generalmente se realiza en una situación de incertidumbre y compromete situaciones futuras. El adolescente debe adoptar decisiones, meditadas o irreflexivas, que determinan en gran medida la dirección que toma su vida. Para ello necesita un conocimiento de sí mismo y de la realidad que le rodea, de las posibilidades y limitaciones que el contexto le ofrece y de sus propios límites y posibilidades, teniendo en cuenta sus intereses y preferencias. Durante esta fase de desarrollo, el adolescente tiene una experiencia limitada de sí mismo y del entorno laboral y es en este momento cuando el desarrollo de la madurez vocacional toma relevancia, ya que deberá tomar su elección a fin de evitar el abandono prematuro de los estudios, tener la sensación de haber hecho una elección equivocada y finalmente evitar una insatisfacción personal (Alonso, 2005).

Se hace necesario puntualizar el alto porcentaje de alumnado que abandona los estudios obligatorios, post-obligatorios y superiores, fenómeno que lleva a plantear la importancia de la motivación hacia el aprendizaje como condicionante del éxito escolar y a plantear la adecuación de las actuaciones que se están llevando a cabo desde las instituciones escolares en cuanto a orientación académico-profesional, considerando que se deben desarrollar más esfuerzos para fomentar la madurez vocacional y la toma de conciencia y autonomía en el proceso vocacional (Ricoy y Sánchez-Martínez, 2016).

Finalmente, puntualizar sobre la influencia de determinados condicionantes externos, tales como la familia, el contexto social, el grupo de iguales, la presión ambiental y los medios de comunicación que determinan en gran medida, guiados en la mayoría de las ocasiones por estereotipos sociales, la elección del adolescente, además se debe tener en consideración que la etapa adolescente es una fase vulnerable a las conductas de riesgo, por lo que los determinantes externos juegan un papel muy importante desde el punto de vista de la prevención (Sosa, 2014).

La finalidad a la hora de abordar este estudio es establecer una serie de relaciones entre el nivel de desarrollo de madurez vocacional, la motivación que manifiestan hacia el aprendizaje en el entorno académico y los estilos educativos parentales en alumnos de 4º ESO y 1º bachillerato de 27 centros educativos de Extremadura, con el fin de observar cómo interactúan entre sí dichas variables y poder obtener conclusiones acertadas de cara a establecer modelos de intervención dentro del campo de la orientación vocacional.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

El proceso de transición a la vida laboral resulta cada vez más arduo, ya que los cambios sociales y económicos a los que asistimos hoy en día no facilitan el desarrollo profesional, vocacional y personal de los más jóvenes.

En este sentido, desde los centros educativos, se debe apostar por el desarrollo integral del alumnado, trabajando distintas competencias y ayudándoles a encontrar fundamentación a sus esfuerzos para convertirse en futuros miembros activos de la sociedad.

En nuestro país, el empleo se identifica hoy en día con la inestabilidad, la precariedad, la incertidumbre y el paro, y bajo estas circunstancias los mecanismos de desarrollo vocacional deben plantear nuevos caminos y la acción orientadora no puede mermar su capacidad de guía, sino que debe expandir el campo de actuación hacia nuevos ámbitos de análisis para encontrar nuevas adecuaciones entre sujeto-empleo (Santana, Feliciano y Santana, 2013).

Desde estos planteamientos, la preocupación por la elección vocacional cobra importancia, y la orientación educativa se centra en el estudio de la Madurez Vocacional como predictor del éxito vocacional. Por ello, durante este recorrido teórico se va a describir la madurez vocacional adolescente, en relación a la motivación hacia el aprendizaje y los estilos educativos parentales, considerando que la exploración de estos constructos guarda una estrecha relación y determinan el éxito académico y profesional.

Esta afirmación no resulta infundada, ya que por un lado, los procesos motivacionales responden a la eficacia y el éxito del aprendizaje, además de sustentar el desarrollo de los intereses vocacionales. Esto conlleva la adquisición de determinadas aptitudes y actitudes para el posterior desempeño profesional, por lo que desde la Orientación Educativa se debe transmitir el valor del aprendizaje incidiendo en la relevancia de cada tarea en cuanto a la adquisición de capacidades, estrategias de resolución de problemas, comprensión de causalidades, importancia en la demanda laboral... (Alonso-Tapia, 2005).

Por otro lado, dado que la familia se identifica como el primer agente de socialización para los hijos y el que más repercusión tiene en la formación de la personalidad de los mismos y en la adquisición de repertorios de conductas en cuanto al aprendizaje, se infiere que esta influencia se extiende hacia la motivación que el alumno despliega en sus tareas de aprender a aprender, así como en la formación de un autoconcepto y una autoeficacia vocacional, que indudablemente van a marcar el desarrollo de su madurez vocacional (Sánchez-Vales, 2014).

En definitiva, el corpus teórico que se presenta responde a la necesidad de extraer conclusiones y relaciones para ayudar a los más jóvenes en la reflexión y adquisición de su proyecto de vida y en la difícil andadura hasta el mundo profesional.

CAPÍTULO I:

MADUREZ VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO I: MADUREZ VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Antes de adentrarnos en el concepto de Madurez Vocacional, se hace necesario conocer y comprender dos conceptos que supusieron el nacimiento, en la década de los 50 del constructo de Madurez Vocacional como lo entendemos hoy.

1.1. DESARROLLO DE LA CARRERA Y DESARROLLO VOCACIONAL.

El *Desarrollo Vocacional* o el *Desarrollo de la Carrera*, son dos conceptos que surgieron dentro del campo de estudio de la Orientación Vocacional, y cobraron una gran importancia con el desarrollo de las teorías evolutivas (tabla 8). Ambos se utilizan para referirse al mismo concepto y los encontramos en la literatura utilizados indistintamente, sin embargo, existe una pequeña diferencia entre ambos. Dedicaremos este apartado a esclarecer su delimitación conceptual.

1.1.1. Desarrollo de la Carrera.

Súper (1951-1957) define el Desarrollo de la Carrera como “un proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí mismo y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad”. Así, se pueden extraer de esta definición varias ideas (Álvarez y Álvarez, 2016):

- Proceso de ayuda, ya que el individuo necesita apoyo y formación a lo largo de su ciclo vital.
- Dirigido a la totalidad de la sociedad, estudiantes, instituciones, trabajadores, familia...
- Abarca el desarrollo académico y formativo, profesional, social y personal a lo largo de su vida
- Se considera un proceso de intervención continuo y sistemático.
- Basa su intervención en los principios de la orientación: prevención, desarrollo e intervención.
- Implica a todos los agentes educativos y sociales.

Así pues, el Desarrollo de la Carrera pretende lograr un correcto ajuste entre el autoconcepto personal y vocacional (Álvarez, 1995; Álvarez y Bisquerra, 2012).

Por tanto, este concepto supondría un continuo desde el período de formación del individuo, o período académico, hasta el entrenamiento y experiencias laborales de la persona a lo largo de su vida activa, con el objetivo de conseguir un compromiso entre el individuo y su rol vocacional.

Considerando esta afirmación, cualquier persona que inicia su incursión en el mundo laboral tiene un desarrollo de la carrera, incluyendo la promoción laboral, los cambios de empleo, la asunción de roles ocupacionales, como parte de la maduración profesional de la persona (Rodríguez, 2007).

Podemos diferenciar cuatro ámbitos sobre los que se articula el Desarrollo de la Carrera (Rodríguez, 2007):

- Modelos: Son todos aquellos modelos teóricos que sustentan la intervención, los cuáles pueden ser clasificados en *modelos básicos* de intervención, basados en procedimientos que son propios de modelos preestablecidos, y *modelos organizativos*, los cuáles se presentan ante un contexto determinado, para un caso específico de manera que pueda facilitar la intervención.
- Áreas de intervención: supone los ámbitos sobre los que se despliega la intervención del Desarrollo de la Carrera, señalando entre ellos:
 - Conocimiento de sí mismo (aptitudes, intereses, motivación, madurez vocacional, etc.)
 - Conocimiento del entorno (familiar, social, educativo y profesional).
 - El proceso de toma de decisiones personal y vocacional.
 - Conocimiento del mundo socio-laboral.
- Contextos de intervención: Son los espacios en los que se lleva a cabo el proceso de intervención, considerando como principales el académico, el socio-comunitario y el profesional/ocupacional.
- Agentes: Haría referencia a todos los individuos que forman parte del proceso de Desarrollo de la Carrera, alumnado, familia, profesionales de la educación y la orientación, agentes sociales y promotores ocupacionales, agentes laborales...

En conclusión, el Desarrollo de la Carrera englobaría todos aquellos esfuerzos, realizados desde todos los ámbitos y a todos los niveles, que posibilitan el progreso del individuo a lo largo de su vida, comprendiendo tanto la etapa académica y formativa, como la etapa de acceso y desarrollo en el mundo laboral, con el objetivo de conseguir un compromiso entre el individuo y su rol vocacional.

1.1.2. Desarrollo Vocacional.

El Desarrollo Vocacional como proceso, no comienza en la etapa académica y finaliza con la inserción en el mundo laboral, si no que se mantiene durante todo el ciclo vital del individuo, hasta que cesa su actividad profesional (Pereira, 1998).

Por tanto, la primera diferencia que encontramos con respecto al concepto de Desarrollo de la Carrera, es su naturaleza vital, ya que no se centra en el estudio de la conducta vocacional del individuo desde su etapa formativa, si no que se remonta a su nacimiento, concibiendo el proceso de desarrollo vocacional como un continuo inherente a la formación como persona del individuo.

Por otro lado, encontramos otra característica que lo diferencia del Desarrollo de la Carrera, y esta es su carácter secuencial, delimitado por etapas, que cuentan con un carácter normativo para realizar evaluaciones y analizar el desarrollo vocacional de la persona (Rodríguez, 2007).

La teoría más representativa del Desarrollo Vocacional fue desarrollada por Súper (1950-1980), sosteniendo que era necesario conocer al individuo para poder orientarlo vocacionalmente, y este conocimiento implica el conocimiento de las distintas fases de Desarrollo Vocacional, las cuáles posibilitan el surgimiento y mantenimiento de un continuo en el proceso de madurez vocacional (Guevara, 2015).

Súper (1950-1980) sostenía que para poder apoyar y ayudar a una persona en el momento de su elección vocacional, es necesario tener un conocimiento más o menos profundo de la su trayectoria vital. Es decir, desde el nacimiento, la persona va creándose a sí misma y desarrollándose vocacionalmente en un proceso de autodiferenciación con respecto a sus iguales y mediante influencias de distinta índole

llegará a la formación de su autoconcepto. Por tanto, las decisiones vocacionales que tome, le permitirán explorar sus capacidades y potencialidades y contrastar la información que reciba para reajustar el concepto de sí mismo y adaptarse a las exigencias ocupacionales, continuando así con su proceso de Desarrollo Vocacional (Pinzón, 2005).

Súper recibió la influencia de las teorías de otros autores para confeccionar su teoría sobre el Desarrollo Vocacional. Así, de Bühler (1933), toma su teoría de las etapas vitales del desarrollo humano y conceptualiza el Desarrollo Vocacional como un proceso continuo que se desarrolla de manera paralela a estas etapas, a través de las cuáles se van planteando y resolviendo una serie de tareas vocacionales y culminan con la integración del autoconcepto en la realidad ocupacional. (Durán, Vargas, Sánchez, 2007 y Bortone, 2009).

La muestra de nuestra investigación se situaría en la fase de exploración (la cual estudiaremos en el apartado 1.3.1), por lo que se encuentran en auge los sueños profesionales, sus actuaciones ocupacionales deben ir dirigidas hacia la búsqueda de la opciones académicas y el sondeo e investigación del mercado laboral, orientando su elección vocacional hacia la selección final de una profesión. En esta etapa, la Madurez Vocacional del individuo se encuentra en pleno crecimiento, por lo que su estudio en este estadio resulta especialmente interesante, de manera que lo abordaremos de manera más específica en los siguientes apartados.

Como conclusión a este apartado introductorio, Durán, Vargas, Sánchez, y Lima (2014) exponen que el Desarrollo Vocacional haría referencia a un proceso de desarrollo que abarca todas las etapas de la vida de la persona, las cuáles se hacen efectivas a través de una serie de tareas vocacionales, que se superan a través de una serie de fases de desarrollo y que finalmente conducen a la integración de los procesos psicológicos de la persona en relación a la realidad laboral que vive.

1.2. MADUREZ VOCACIONAL. ORÍGENES Y DESARROLLO.

1.2.1. Delimitación conceptual.

El constructo de Madurez Vocacional surge en la década de los 50, a raíz del auge que cobran las teorías evolutivas o del desarrollo en la Orientación Vocacional, asociado al desarrollo de la carrera o desarrollo vocacional. El principal impulsor fue Donald Súper (1957), quien acuñó este término durante el desarrollo de su modelo teórico de elección vocacional (Bortone, 2009).

La Madurez Vocacional está conceptualizada como proceso, ya que tal y como explica Súper “es la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o el desarrollo vocacional con las que uno está comprometido o se dispone a estarlo, comparándolo con otros sujetos que están en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas o responsabilidades de desarrollo vocacional”, de manera que en esta definición se puede apreciar con claridad por una lado, la característica evolutiva del concepto, y por otro lado, la expresión de la medida comparativa que denota calidad al proceso de Desarrollo Vocacional (Sánchez, 2001 y Bortone, 2009).

Debido a la riqueza y amplitud que envuelve la definición de este concepto, se realiza a continuación, en el cuadro 1, una clasificación de perspectivas de diferentes autores en cuanto a Madurez Vocacional:

Crites (1968)	Compara la madurez de la persona con la de otros sujetos de distinta edad pero de la misma etapa madurativa, definiéndola como la composición de dos elementos principales: capacidades de elección vocacional y actitudes hacia la misma.
Krumboltz (1970)	Describe la Madurez Vocacional como el resultado de la constante interacción que existe entre un conjunto de factores y condicionantes personales y ambientales.
Salvador y Peiró (1986)	Definen la madurez vocacional como un constructo complejo que comprende aspectos tales como información ocupacional (estilos de vida que conlleva una determinada ocupación, cuestiones sociales, laborales y económicas de las distintas ocupaciones, etc.), incremento del autoconocimiento, desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, etc.
Busot (1995)	La Madurez Vocacional sería el grado de desarrollo, es decir, la posición alcanzada dentro del continuo de evolución profesional (vocación) que se inicia en la etapa de exploración y termina en la decadencia.
Lucas y Carbonero (2003)	La madurez vocacional puede ser conceptualizada como el grado en que una persona adopta una decisión basada en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades y condicionantes personales y sociales.

Rivas (2003)	Define la madurez vocacional como un proceso que abarca la vida de las personas, es por lo que ésta, “va construyéndose, implica formulaciones y reformulaciones, experiencias de indagación, de ahí la nota de calidad del desarrollo vocacional que desvela la madurez vocacional.
Anaya (2004)	La madurez vocacional es un constructo de carácter evolutivo que forma parte del desarrollo general del individuo y que incorpora dimensiones personales, educativas, vivenciales, del conocimiento de sí mismo y del medio sociolaboral.
Blanco y Frutos (2005)	La madurez vocacional es percibida como la habilidad del individuo para hacer frente a las tareas necesarias para la carrera, durante una etapa particular de la vida. Esta habilidad se evalúa comparándose con otros individuos que se están enfrentando a las mismas tareas en el mismo período vital.
Álvarez y cols. (2007)	La madurez vocacional es el conjunto de conductas que manifiesta el individuo al tratar de realizar las diferentes tareas del desarrollo de la carrera, propias de cada etapa madurativa.
Sobrado (2009)	La madurez vocacional es la aptitud para efectuar actividades de transición, características del desarrollo formativo y profesional y también la preparación para realizar elecciones educativas y profesionales adecuadas a la edad y al grado de madurez respectiva. La madurez vocacional es un término similar a la madurez para la carrera, interpretada como las conductas de la persona al efectuar distintas actividades de desarrollo propias de cada etapa madurativa.

Tabla 1. Definiciones de Madurez Vocacional. Adaptado de Rosas (2015).

En definitiva, una vez repasadas las definiciones expuestas, y tal y como cita Rivas (2003), siguiendo a Súper (1955), podemos hablar de la importancia del aspecto evolutivo en el concepto de Madurez Vocacional, interpretado como responsabilidades que le corresponde al individuo afrontar en cada edad, relacionadas con expectativas y perspectivas que la sociedad espera de ellos en esa etapa del ciclo vital, de manera que la Madurez Vocacional se relacionaría directamente con el *grado del desarrollo* dentro del continuo del Desarrollo Vocacional de la persona.

1.2.2. Factores que conforman la Madurez Vocacional.

A partir de los estudios realizados por Súper (1955), se llegó a la conclusión de que la Madurez Vocacional es una variable psicológica multicausal o multifactorial, que puede ser medible o cuantificable y que tiene un carácter predictivo (Rodríguez, 2009).

A pesar de que no existe acuerdo en la literatura sobre los factores que integran la madurez vocacional, se puede afirmar con relativa fiabilidad, que estos tres están presentes (Sánchez, 2001):

- a. *Actitudinales*: Estos factores harían referencia a la motivación y sensibilización hacia el proceso de toma de decisión vocacional, enfrentando las tareas vocacionales con una actitud de búsqueda y compromiso.

- b. *Cognitivos*: Se refiere a los conocimientos que tiene la persona sobre el sistema educativo, los itinerarios formativos, las posibilidades socio-profesionales, la oferta/demanda laboral, requisitos de ingreso en los distintos estudios, etc. Es decir, el conjunto de habilidades que tenga la persona para buscar y reunir información del mundo ocupacional.
- c. *Relacionados con la toma de decisión*: Los dos componentes anteriores sientan las bases para que se de este último, integrando de esta forma tanto el conocimiento de sí mismo, como del sistema educativo y del mundo laboral. La toma de decisión debe estar supeditada por la responsabilidad, el realismo y la consistencia.

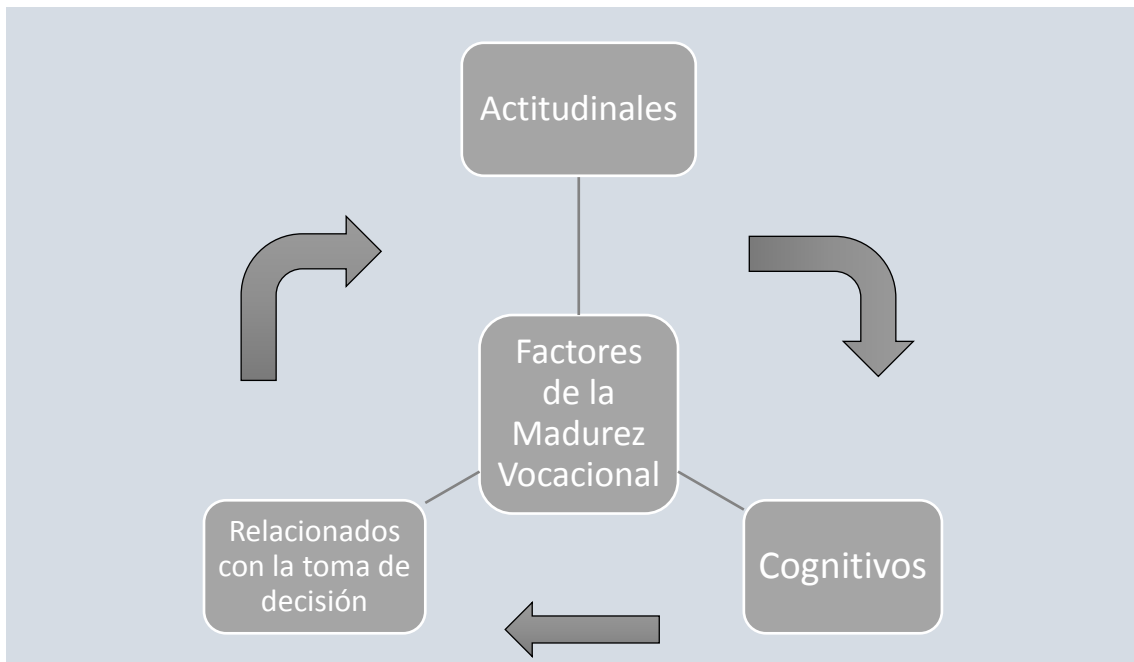


Figura 1. Factores que conforman la Madurez Vocacional.

1.3. MADUREZ VOCACIONAL. PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS.

A continuación, se van a describir los modelos teóricos que han contribuido de manera diferenciada al estudio de la conducta vocacional y concretamente al desarrollo del concepto de Madurez Vocacional, así como los factores que forman parte de este constructo, de manera que se pueda llegar a un conocimiento profundo sobre la importancia que ostenta este ámbito del Desarrollo Vocacional.

1.3.1 Enfoque socio-fenológico de Súper y su teoría sobre la Madurez Vocacional.

El concepto de Madurez Vocacional surgió a partir de la teoría sobre el Desarrollo Vocacional de Súper (1957), quien describía que el Desarrollo Vocacional estaba compuesto por una secuencia de períodos en los que la persona debía superar una serie de tareas vocacionales, las cuales tienen su origen en la influencia cultural y social de su entorno. La superación de dichas tareas, supondría la adquisición progresiva de la Madurez Vocacional, y por tanto, la preparación constante para integrarse de manera efectiva en la vida activa y conseguir un desarrollo personal y profesional (Pinzón, 2005).

Para la confección de su teoría, Súper recibió la influencia de las teorías de otros autores. Así, de Bühler (1933), toma su teoría de las etapas vitales del desarrollo humano y conceptualiza el Desarrollo Vocacional como un proceso continuo que se desarrolla de manera paralela a estas etapas y culminan con la integración del autoconcepto en la realidad ocupacional. (Durán, Vargas, Sánchez, 2007 y Bortone, 2009).

Las etapas delimitadas por Súper establecen un continuo ininterrumpido que se hacen manifiestas a través de la conducta vocacional que expresa la persona (la cual estudiaremos con más detenimiento en el apartado 1.5.2 de este mismo capítulo) y que suponen la sucesión de pequeñas decisiones para resolver cada una de las tareas vocacionales que aparecerán a lo largo del proceso de Desarrollo Vocacional:

- Etapa de Crecimiento: Comprende desde el nacimiento hasta los 14 años. Durante este período, la observación, la búsqueda de información y la identificación gobiernan las actuaciones de los individuos, tomando como modelos de referencia a las figuras significativas del entorno, tales como, escuela, familia, comunidad..., con el objetivo de descubrir información sobre sí mismo y desarrollar el concepto del yo. En esta fase, las preferencias ocupacionales responden a las necesidades emocionales del individuo, más que a aptitudes e intereses profesionales, y tienden a ser cambiantes en el tiempo. Súper, siguiendo los trabajos de Ginzberg y otros (1952), subdivide este estadio en tres sub-etapas (Busot, 1995):
 - Fantasía: Abarcaría desde el nacimiento hasta los 11 años, caracterizada por la búsqueda de placer, atracción por las ocupaciones de poder,

distorsión de la perspectiva de tiempo, ausencia de la objetividad, aventuras, excitación y cuestionamiento de la fantasía.

- Interés: Se desarrolla entre los 11-12 años. Surgen intereses a raíz de los gustos del individuo, siendo inestables y tendentes al cambio. Comienza a tomar contacto con la realidad ocupacional, entendiendo que la toma de decisiones le corresponde a él y deberá ir en consonancia con sus intereses, motivaciones e inquietudes.
- Capacidad: Englobaría el período de 13-14 años y vendría determinado por la consolidación de aptitudes y capacidades, mediante la puesta en práctica de las mismas a través de actividades lúdicas y deportivas, actividades domésticas, experiencias escolares..., a la vez que van afirmando su autoconcepto.
- Etapa de Exploración: Comprendería desde los 15 a los 24 años. En este estadio el adolescente afianza sus habilidades y capacidades y tiene la opción de modificar y reajustar el concepto de sí mismo a través del desempeño de distintos roles. Esta etapa se subdivide a su vez en tres sub-etapas:
 - Tentativa: Sería el transcurso de los 15 a los 17 años y se caracteriza por el descubrimiento e interiorización de valores, intereses, necesidades... e información sobre las oportunidades educativas que sentarán las bases de las primeras tomas de contacto con las elecciones vocacionales, los itinerarios educativos y las ocupaciones iniciales.
 - Transición: Se situaría entre los 18 y los 21 años. Esta etapa obliga al adolescente a entrar en contacto con la realidad, teniendo la posibilidad de tomar decisiones que afectarán a su Desarrollo Vocacional, siendo éstas la continuación de los estudios superiores o bien, la inmersión en el mundo laboral.
 - Ensayo: Abarcaría desde los 22 a los 24 años y recibe la denominación de “etapa realista”, cuya finalidad se relaciona con la ocupación por parte del individuo, de un lugar en el mundo laboral, ajustado a sus intereses y aptitudes. Se trataría de una etapa de ajuste al mundo adulto.
- Etapa de Establecimiento: Comprendería desde los 25 a los 44 años. Cuando el individuo ha tomado posesión en un lugar en el mundo del empleo se esfuerza

por mantenerlo, aunque pueda haber modificaciones. Este período se subdivide en otras dos etapas:

- Ensayo: Iría de los 25 a los 30 años y plantea la posibilidad de cambiar de empleo hasta definir cuál sería el satisfactorio. Estos ensayos o cambios se producen cuando el individuo ha logrado un ajuste adecuado de su autoconcepto y lo ha cotejado con la realidad.
- Estabilización: Se situaría entre los 31-44 años y se distingue por el incremento de esfuerzos por mantener y estabilizar el puesto de trabajo deseado. Este hecho viene influido por una serie de factores: antigüedad en el empleo, edad, incremento de los ingresos, promoción y realización profesional, carga familiar...
- Etapas de Mantenimiento: De manera general, comienza a los 45 años hasta los 64 años y se caracteriza por fijar el lugar alcanzado profesionalmente en el mundo laboral, sin buscar nuevas alternativas ocupacionales. Según Súper, este estadio tiene una gran importancia, ya que si el individuo ha alcanzado la satisfacción laboral, percibirá seguridad y estabilidad en su puesto de trabajo, sin embargo, si la percepción no es satisfactoria, se producirán frustraciones en el ámbito laboral, que tendrán repercusiones en el ajuste familiar y social.
- Etapas de Declinación: Esta fase comenzaría a los 65 años y se extendería hasta el final del ciclo vital. Las características físicas propias de esta etapa vital suponen un descenso de la actividad laboral. Se divide a su vez en dos sub-etapas:
 - Decadencia: Se extiende desde los 65 a los 70 años. En este estadio, disminuye el rendimiento laboral del individuo, por lo que pueden sucederse cambios de actividad y responsabilidades en el trabajo, por lo que se requiere un reajuste de autoconcepto y una aceptación de la nueva etapa.
 - Retiro: Se iniciaría a partir de los 71 años aproximadamente. Esta fase implicaría una reorganización de los hábitos y del ritmo de vida, orientada a la búsqueda de actividades placenteras. La aceptación de esta etapa supondría la autorrealización total del individuo.

Como se expone en la tabla 2, cada una de las etapas del Desarrollo Vocacional se fundamenta en unas tareas vocacionales:

ETAPAS DE DESARROLLO VOCACIONAL	TAREAS VOCACIONALES
<p>CRECIMIENTO (4-14 años)</p> <p>EXPLORACIÓN (15-24 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanteo (15-17 años) - Transición (15-24 años) <p>ESTABLECIMIENTO (25-44 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayo (25-30 años) - Estabilización (30-44 años) <p>MANTENIMIENTO (45-64 años)</p> <p>DECLINACIÓN (65 en adelante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decadencia (65-70 años) - Retiro (70 en adelante) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CRISTALIZACIÓN de una preferencia (14-18 años). ➤ ESPECIFICACIÓN clara de esa preferencia (18-21 años). ➤ IMPLEMENTACIÓN de esa preferencia, poniendo los medios para cumplirla (21-24 años). ➤ ESTABILIZACIÓN en la preferencia (23-35 años). ➤ CONSOLIDACIÓN del propio estatus dentro de la ocupación elegida (35 en adelante): <ul style="list-style-type: none"> - Paso de la escuela al mundo laboral. - Ingreso de la organización (selección, acogida y adaptación). - Promoción e interés por mejorar su situación laboral (formación permanente). - Crisis a mitad de la carrera (abandono, cambio, nuevos objetivos). ➤ PLANIFICACIÓN DEL RETIRO.

Tabla 2. Etapas y tareas en el desarrollo vocacional, según Súper (1957). Adaptado de Ceperos (2009).

Además de establecer estas cinco etapas del Desarrollo Vocacional, en 1983 Súper también formula cinco dimensiones, las cuáles emplea para establecer índices de medida de la Madurez Vocacional, siendo ésta descriptora del nivel de congruencia y consistencia de la toma de decisiones (Bortone, 2009):

ETAPA DE PLANIFICACIÓN	Se caracteriza por un alto conocimiento de sí mismo, un alto locus de control y una autoestima elevada, con un conocimiento realista de la perspectiva de tiempo pasado-presente-futuro, teniendo la capacidad de proyectar su imagen hacia el futuro. La actividad principal de esta etapa es la búsqueda y análisis de información sobre sí mismo y el mundo que le rodea.
ETAPA DE EXPLORACIÓN	En esta etapa la persona ensaya distintos roles en su vida cotidiana, y va ajustando su autoconcepto, además desarrolla habilidades específicas de búsqueda de información, a través de su participación en el medio comunitario.
ETAPA DE INFORMACIÓN	En esta etapa, la búsqueda de información se focaliza en el ámbito laboral, interesándose por las exigencias profesionales, el perfil requerido y la oferta/demanda del mundo laboral.
ETAPA DE TOMA DE DECISIONES	La persona aúna el conocimiento (tanto de sí mismo, como del mundo laboral), la responsabilidad para con el proceso de toma de decisión y los principios y estilos propios de este proceso. La superación exitosa de esta dimensión es propia de la persona madura vocacionalmente.
ETAPA DE ORIENTACIÓN REALISTA	Esta etapa incluye la estabilización de los principales roles de la persona, la definición de las preferencias vocacionales, la objetividad en la autopercepción y en las metas personales y profesionales..., todos ellos factores que conducen a la adquisición de la Madurez Vocacional. Resulta ser la etapa más compleja, ya que integra elementos afectivos y cognitivos.

Tabla 3. Dimensiones de la Madurez Vocacional. Fuente: Busot, (1995), citado por Pinzón, (2005).

En conclusión, se puede indicar que Súper contribuyó de forma indiscutible al estudio del Desarrollo Vocacional, siendo sus grandes aportaciones las siguientes (Rosas, 2015):

- La formación del autoconcepto como elemento indispensable para la elección vocacional.
- La característica evolutiva de la conducta vocacional y de la madurez vocacional.
- La delimitación de unas etapas de desarrollo y de unas tareas vocacionales a superar en cada uno de ellas.
- Un modelo de carrera vocacional.

1.3.2. Modelo de Madurez para la Carrera de Crites (1968).

Crites (1965-1971), aportó su propio modelo sobre el desarrollo de la Madurez Vocacional, evidenciando en sus estudios, que la Madurez Vocacional no depende tanto de la edad biológica de los sujetos, si no de la edad madurativa, así, este autor comparaba este constructo en individuos de distinta edad biológica, pero que se encontraban en la misma fase madurativa (Rosas, 2015).

Crites (1968) estableció una relación jerárquica que estructuró en niveles, los cuáles se relacionan unos con otros, y el grado de alcance de los inferiores, influye de manera inexorable en el desarrollo de los niveles superiores (Cuadro 4) (Álvarez, 2008; Rosas, 2015):

MODELO DE MADUREZ VOCACIONAL DE CRITES

<i>Nivel Superior (factor general)</i>	GRADO DE DESARROLLO DE LA CARRERA			
<i>Nivel Intermedio (factor de grupo)</i>	<i>CONSISTENCIA</i>	<i>REALISMO</i>	<i>COMPETENCIAS</i>	<i>ACTITUDES</i>
<i>Nivel Inferior (variables)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Campo</i> - <i>Tiempo</i> - <i>Nivel</i> - <i>Familia</i> - <i>Independencia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Intereses</i> - <i>Habilidades</i> - <i>Personalidad</i> - <i>Clase Social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Resolución de problemas</i> - <i>Planificación</i> - <i>Selección de metas</i> - <i>Autoevaluación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orientación</i> - <i>Preferencias</i> - <i>Compromiso</i> - <i>Implicación</i>

Tabla 4. Modelo de Madurez Vocacional de Crites (1968). Adaptado de Álvarez (2008) y Rosas (2015).

Siguiendo a Crites (1968), el nivel inferior estaría formado por las conductas y variables que evolucionan, maduran y cambian con el tiempo y que se encuentran en estrecha relación con los factores del nivel intermedio, los cuáles, dependiendo de su grado de maduración y desarrollo, se van convirtiendo en características complejas y

diferenciadas del individuo y contribuirán a un mayor o menor desarrollo del factor general o desarrollo de la carrera, siendo éste el fin último del proceso de madurez vocacional (Rosas, 2015).

Tanto el modelo que establece Súper, como el que establece Crites, pusieron énfasis en la complejidad que se deriva de este proceso de Madurez Vocacional, y a pesar de no haber un consenso entre los modelos, resultan claramente complementarios y comparten características como, multifactorialidad del proceso, valor predictivo de la Madurez Vocacional, carácter evolutivo en el ciclo vital, continuidad y consistencia, e irreversibilidad relativa del proceso de Madurez para la carrera (Rosas, 2015):

1.3.3. Enfoque Tipológico Holland (1983).

Para confeccionar su modelo, Holland se basa en los planteamientos de Parsons sobre rasgos y factores y junto a Gottfredson (1978), describen la elección vocacional como un proceso diferencialista, integrado por variables de tipo personal y ambientales que interactúan y se relacionan entre sí formando una conexión recíproca entre la persona y el mundo del trabajo. (Ceperos, 2009).

Holland formula una serie de planteamientos que sientan los pilares de su enfoque (Martínez, 2005; Ceperos, 2009):

- De manera general, las personas pueden ser clasificadas en uno de los seis tipos de personalidad: realista, investigadora, artista, social, emprendedora y convencional, cada tipología con sus correspondientes intereses y preferencias vocacionales, que a su vez corresponden con los tipos de ambientes de trabajo.
- Existen seis tipos de ambientes de trabajo que se relacionan con los seis tipos de personalidad: realista, artístico, investigador, emprendedor, social y convencional.
- Las personas basarán la elección profesional en variables personales como destrezas, habilidades, actitudes y valores.
- La conducta vocacional será el producto de la interacción que se produce entre la personalidad y los factores contextuales del ambiente.

A partir de estos planteamientos, destaca una serie de principios en su modelo:

- La elección vocacional es una expresión de la personalidad.
- Los inventarios de intereses son inventarios de personalidad.
- Los estereotipos vocacionales tienen significado confiable para la persona, tanto psicológico como sociológico.
- Los compañeros de profesión tendrán personalidades similares e historias de desarrollo personal parecidas.
- Las personas de un grupo ocupacional, además de tener personalidades similares, actuarán ante situaciones y problemas de manera parecida y harán uso de recursos personales semejantes.
- La satisfacción, estabilidad y logro ocupacional dependerá de la consistencia de relación que exista entre la personalidad de la persona y el ambiente de trabajo.

Holland (1983), defiende que las preferencias vocacionales derivan de los rasgos de personalidad y que las personas que tienen rasgos de personalidad similares, tendrán las mismas preferencias ocupacionales y define la elección vocacional como un factor y no como un proceso, convirtiendo este modelo en un enfoque estático y puntual.

Los tipos de personalidad que propone este autor se desarrollan en el siguiente cuadro 5:

TIPOLOGÍA DE PERSONALIDAD DE HOLLAND

REALISTA	<i>Metas</i>	Se inclinan por profesiones realistas que supongan el manejo de maquinarias e instrumentos técnicos.
	<i>Actividades</i>	Prefieren las que implican dinamismo, manipulación y movimiento, al aire libre o en taller o laboratorio... y evitan tareas intelectuales, verbales y artísticas.
	<i>Aptitudes</i>	Capacidades de tipo matemático, físico, psicomotrices y mecánicas.
	<i>Rasgos</i>	Conformista, materialistas persistentes y de inclinación masculina.
	<i>Profesiones</i>	Ingenierías, fuerzas y cuerpos de seguridad, mecánica, conductor, carpintero, etc...
INTELECTUAL	<i>Metas</i>	Se inclinan por profesiones científicas relacionadas con la resolución de problemas teóricos.
	<i>Actividades</i>	Se interesan por actividades de tipo analítico en las que puedan poner a prueba sus capacidades imaginativas e intelectuales. Evitan actividades de tipo social o comercial.
	<i>Aptitudes</i>	Cualidades verbales y de tipo matemático.
	<i>Rasgos</i>	Analítico, crítico, introvertido, racional e independiente.

	<i>Profesiones</i>	Medicina, biología, matemáticas, escritura, psicología, etc...
ARTÍSTICO	<i>Metas</i>	Prefieren situaciones creativas y de contenido artístico.
	<i>Actividades</i>	Se inclinan por actividades como escribir, pintar, esculpir, etc..., y evitan actividades de tipo económicas y realistas.
	<i>Aptitudes</i>	Verbales, perceptivas y motóricas.
	<i>Rasgos</i>	Emotivo, sensible, intuitivo, imaginativo, independiente, desordenado y de inclinación femenina.
	<i>Profesiones</i>	Poeta, músico, novelista, escultor, decorador, pintor, actor, etc...
SOCIAL	<i>Metas</i>	Se inclina por profesiones en las que tenga que participar socialmente, tratar con personas, como tareas educativas, de orientación o de terapia.
	<i>Actividades</i>	Buscan actividades que impliquen apoyo, ayuda..., evitando actividades de tipo motriz, peligrosas o de manipulación.
	<i>Aptitudes</i>	Alta capacidad verbal.
	<i>Rasgos</i>	Extrovertido, amable, empático, sensible, dependiente, organizado etc...
	<i>Profesiones</i>	Educación, orientación, psicología...
EMPRENDEDOR	<i>Metas</i>	Se inclina por profesiones que impliquen control y liderazgo. Tiene gusto por temas políticos, económicos, de supervisión y evita tareas teóricas y estéticas.
	<i>Actividades</i>	Busca tareas que satisfagan su necesidad de dominio, como negocio, ventas, deporte, administración y gestión.
	<i>Aptitudes</i>	Destacan en inteligencia práctica y aptitud verbal.
	<i>Rasgos</i>	Dominante, enérgico, sociable, impulsivo, prepotente, engreído, locuaz, confiado en sí mismo... inclinación de tipo masculino.
	<i>Profesiones</i>	Gerencia, Ingeniería de ventas, político, promotor, ejecutivo, productor, etc...
CONVENCIONAL	<i>Metas</i>	Tiene gusto por tareas tradicionales, le dan gran valor al aspecto económico y le confiere escasa importancia a factores éticos y estéticos.
	<i>Actividades</i>	Prefiere actividades pasivas, organizadas y estructuradas, que tengan relación el orden y la sistematicidad, tales como llevar archivos, notas, reproducir materiales... Evita actividades libres, desorganizadas y espontáneas.
	<i>Aptitudes</i>	Capacidad para el cálculo y de tipo administrativo.
	<i>Rasgos</i>	Ordenado, conformista, pasivo, persistente, compulsivo, eficiente, rígido, etc...
	<i>Profesiones</i>	Secretario, administrativo, cajero, empleado de comercio, contable, mozo de almacén, etc...

Tabla 5. Tipología de personalidad de Holland (1983). Fuente Ceperos (2009)

La situación relacional que se deriva de los tipos de personalidad y los ambientes de trabajo ha sido representada a través de la siguiente figura 1:

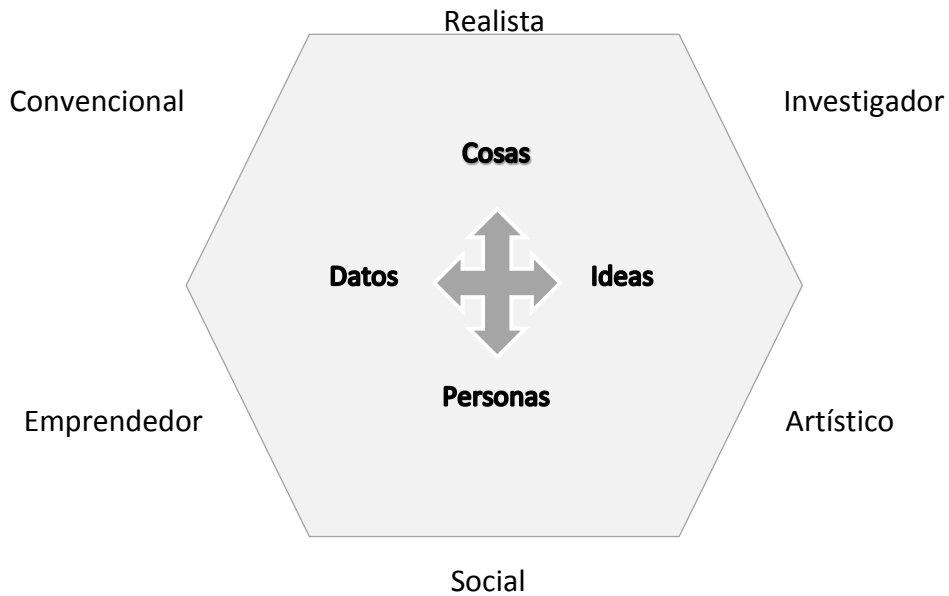


Figura 2. Modelo hexagonal de Holland (1983).

Cada cara de la figura representa un tipo de personalidad, y por ende, un tipo de ambiente de trabajo y cuanto menor es la distancia entre ellos, mayor es la proximidad y correlación entre ellos, cuanto más alejados se encuentran unos de otros, mayor es la diferencia que existe entre ellos. En el centro está descrita la característica significativa que acerca y aleja a los tipos de personalidad bajo tres criterios: consistencia, diferenciación y congruencia entre la persona y el medio (Ceperos, 2009).

En conclusión, se expone que Holland concibe la Madurez Vocacional como una característica estática, a diferencia del enfoque continuo y evolutivo de Súper y Crites, además, dota a su modelo de un carácter sexista, haciendo diferencias entre hombres y mujeres, no explica las influencias que conducen al desarrollo de un tipo de personalidad y no considera la orientación como un proceso de ayuda personalizado. Sin embargo, es considerado como uno de los planteamientos teóricos más válido para el diseño de intervenciones para el Desarrollo Vocacional (Ceperos, 2009).

1.4. DETERMINANTES DE LA MADUREZ VOCACIONAL.

Hasta el momento, se ha realizado un recorrido teórico para definir y comprender la amplitud del concepto de Madurez Vocacional. Además, su estudio no deja indiferente a los autores, ya que se puede comprobar que en los enfoques y modelos teóricos que proponen, integran multitud de factores y variables que influyen en la aparición, desarrollo y mantenimiento de la misma.

Así, Cantos (2000) investigó acerca de las diferencias existentes en la elección vocacional en un grupo de sujetos en cuanto a sexo, edad, grado escolar, estado de la elección de la carrera, certeza de elección de la carrera y preferencia vocacional, encontrando en sus resultados que las mujeres eran más decididas en su elección vocacional. La edad influía en la toma de decisión, existían diferencias entre las preferencias vocacionales en función del género y que la certeza de elección de la carrera estaba relacionada con la edad pero no con el sexo.

Por otro lado, Olaz (2003) realizó un estudio en el que relacionaba la autoeficacia y el género con la madurez y el comportamiento vocacional, los hallazgos encontrados pusieron de manifiesto que la autoeficacia vocacional percibida por la persona influye en la elección de la carrera y que ésta difiere entre hombres y mujeres, siendo menor la participación de éstas en profesiones de relevancia científica, como son las matemáticas, las ciencias y las tecnologías.

Otro estudio realizado por Patton, Creed y Muller (2002), puso de manifiesto la relación que existe entre el éxito profesional y la madurez vocacional, encontrando entre sus resultados que los alumnos con un rendimiento escolar superior, poseían mayor información sobre el mundo ocupacional y mayor habilidades en la toma de decisiones. Además, hallaron correlación entre la madurez vocacional, la autoestima y la satisfacción general con la vida. También señalaron la diferencia de género en cuanto a madurez vocacional.

Más recientemente, Martínez-Vicente y Ángeles (2014), pusieron en marcha un estudio con el objetivo de clarificar los campos profesionales preferidos por alumnos/as de secundaria y comprobar si las variables sexo y curso marcaban diferencias en la elección vocacional, encontrando entre sus resultados que el estereotipo de género

marca la preferencia vocacional, que las mujeres son más consistentes en sus decisiones vocacionales que los hombres y que los intereses vocacionales van siendo más diferenciados a medida que se aumenta de curso.

A pesar de que no existe un consenso científico sobre los factores que intervienen y condicionan la formación y desarrollo de la Madurez Vocacional, en este trabajo se van a diferenciar y especificar algunos de ellos que por su popularidad de estudio entre los diferentes autores resultan tener una importancia decisiva:

1.4.1. Determinantes personales.

Los determinantes personales hacen referencia a variables que forman parte de la historia personal del individuo:

1.4.1.1. Género.

El sexo biológico y el género social condicionan la elección vocacional. Esto sucede por un motivo fundamental, la interacción sociocultural de género, de manera que numerosos estudios han puesto de manifiesto la existencia de características psicosociales asociadas culturalmente a cada sexo, poniendo el énfasis en que existen dos sexos y dos géneros que incorporan dos modelos de socialización diferentes, encontrando su justificación en las diferencias derivadas del modelo de socialización androcéntrico y patriarcal de nuestra sociedad. Así, estudios como los de Martínez-Vicente y Ángeles (2014) verifican que se dan diferencias de preferencias en los campos profesionales, siendo más comunes los campos Social-Asistencial y Artístico-Creativo en mujeres y Empresarial-Persuasivo y Técnico-Manual en hombres, siendo esta tendencia corroborada por otros estudios como los de Patton, Creed y Muller (2002); Parra (2006), Gravini y Pineda (2009); Ceperos (2003, 2009); Santana, Feliciano y Jiménez (2012), Castro (2015) y Rosas (2015).

Sin duda, esta variable ofrece un campo de reflexión para los profesionales de la orientación, ya que se debe abogar por una perspectiva de género en orientación educativa, así como trabajar con toda la comunidad educativa para promover la igualdad en la proyección profesional de los alumnos (Rosas, 2015).

1.4.1.2. Edad y nivel de estudios.

Álvarez y cols. (2007), señalaron en sus estudios que la madurez vocacional aumenta a medida que se promociona dentro de los niveles de estudios del sistema educativo, teoría reforzada por estudios como los de Anaya (2004), quién defendió el carácter evolutivo de la madurez vocacional a partir de sus hallazgos entre alumnos de ESO y bachillerato, o Santana, Feliciano y Santana (2013) quienes ponen de manifiesto la relación que existe entre esta variable y el rendimiento académico, ya que entre sus resultados encontraron que había alumnos que habían superado de manera satisfactoria los estudios de ESO, pero sin embargo, tenían dificultades en Bachillerato, por lo que su madurez vocacional resultaba afectada en su desarrollo. Además, en este mismo estudio, comprobaron que los alumnos de ESO poseían menos estrategias exploratorias y un nivel inferior de información ocupacional que los/as alumnos/as de bachillerato.

Tal y como expone Anaya (2004) en sus investigaciones, “la madurez vocacional es un concepto evolutivo, que forma parte del desarrollo general del individuo, y se considera que los estudiantes de un mismo nivel académico se encuentran en un similar momento evolutivo o etapa del desarrollo”.

El alumnado que forma parte de la muestra de este estudio se encuentra en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y en el primer curso de bachillerato, con edades aproximadas entre 15-19 años, encontrándose inmersos dentro de la etapa evolutiva de la adolescencia, y por tanto, experimentando las características propias de la misma, que van a ir cambiando a lo largo de los cursos, y que indudablemente irán asociados al desarrollo de la madurez vocacional y de la elección vocacional.

1.4.1.3. Intereses y preferencias vocacionales.

Consultando la literatura existente, se puede hacer una distinción entre intereses vocacionales y preferencias vocacionales, a pesar de que son dos factores que mantienen una relación recíproca, y se desarrollan y evolucionan en el tiempo de forma pareja.

Por un lado, los *intereses vocacionales* de la persona harían referencia a los factores motivacionales que provocarían que la persona mostrara gusto por unas ocupaciones y no por otras, es decir, serían condicionantes subjetivos del individuo que orientan la conducta vocacional. Por otro lado, las *preferencias vocacionales* serían la expresión de la atracción vocacional, es decir, la proyección de las aspiraciones profesionales de la persona y estaría regulada por los intereses vocacionales (Ceperos, 2009 y Rosas 2015).

Siguiendo a Hernández (2004), los intereses vocacionales van a ser el resultado del proceso de maduración vocacional y juegan un papel crucial en la elección vocacional, además se convierten en los mejores predictores de la conducta vocacional. Sin embargo, las preferencias vocacionales se consideran como un espectro más amplio del desarrollo vocacional, que engloba los intereses vocacionales y los traduce en respuestas afectivas hacia diversos estímulos profesionales a través de procesos cognitivos de elección.

Súper y Crites (en Hernández 2004), establecen una diferencia entre los intereses vocacionales, destacando los *intereses expresados*, que serían las preferencias vocacionales y los *intereses inventariados*, considerando los primeros como la respuesta expresada del sujeto sobre preguntas del tipo ¿en qué profesión concreta te gustaría trabajar?, ¿qué carrera te gustaría estudiar en la universidad?, etc..., y los segundos serían aquellos que se recogen a través de inventarios de intereses, se analizan los datos y se hallan resultados a través de puntuaciones en diferentes baremos, por tanto, cuanto mayor sea la congruencia entre los intereses expresados y los inventariados, mayor será el desarrollo alcanzado de madurez vocacional (Hernández, 2004).

Este mismo autor halló en sus investigaciones que los/as alumnos/as que llegan al nivel educativo de 4º ESO y 2º Bachillerato, tienen en su mayoría definidos sus intereses vocacionales y no existe diferencia significativa entre los dos niveles educativos.

Además, constató que el 92,8% de la muestra analizada manifestaron interés por las áreas profesionales en las que percibían que tendrían éxito, guiados por el conocimiento de la realidad socio-profesional. Sin embargo, encontró que si existía relación entre el interés de determinadas áreas vocacionales y el rendimiento académico entre los/as alumnos/as de 4º ESO y 2º bachillerato.

Finalmente, resulta importante señalar que en un estudio realizado por Cardona, Andrade, Aguirre, Garay y Pava (2012) encontraron entre sus resultados que a pesar de los intereses vocacionales de los/as alumnos/as, existen otros elementos que resultan trascendentales para la elección de la carrera y que pueden motivar la elección de carreras contrarias a las deseadas, como posibilidades económicas de la familia, presión socio-familiar, indecisión vocacional, distancia territorial de los estudios deseados.

1.4.1.4. Autoconcepto vocacional y autoeficacia vocacional.

El *autoconcepto o concepto de sí mismo* es la elaboración de una imagen subjetiva que la persona hace sobre sí mismo, la cual se encuentra mediatizada por las interacciones que la persona mantiene con el medio y con otras personas (Santana, 2013).

Siguiendo a Castro (2015), el autoconcepto o concepto de sí mismo se considera un esquema cognitivo elaborado por el individuo a partir de creencias sobre sus aptitudes, valores, roles y metas personales. Este autor señala que dentro del autoconcepto, el constructo más estudiado es la autoestima, debido a su dimensión afectivo-evaluativa y responsable de la percepción de la autoeficacia vocacional del individuo (Castro, 2015).

Por otro lado, el *autoconcepto vocacional* no es más que el concepto de sí mismo en relación con la conducta vocacional, es decir, se trataría de la consistencia existente entre la percepción sobre las capacidades personales y la elección vocacional (Ceperos, 2009).

Este autoconcepto vocacional se va organizando a la vez que el conocimiento de sí mismo y su desarrollo se configura a través del análisis de las capacidades frente a las exigencias profesionales, delimitación de la identidad vocacional, identificación de las

preferencias vocacionales, orientación progresiva de la elección vocacional y la valoración del autoconcepto y la profesión a elegir (González, 2003).

Ahora bien, la *autoeficacia vocacional* se estructura en el sentimiento del logro hacia el campo profesional, es decir, la valoración subjetiva que posee el individuo sobre sus posibilidades para el desarrollo de una profesión o de un campo profesional, teniendo como base el autoconcepto vocacional y que inciden de manera significativa en los intereses vocacionales. Santana, Feliciano y Santana (2013) encontraron en sus estudios que la autoeficacia vocacional está estrechamente ligada a la madurez vocacional ya que una mayor autoeficacia vocacional denotaría un alto desarrollo de la madurez vocacional porque fundamentalmente habría un mayor compromiso con las tareas que se perciben eficaces, se dedicarían más esfuerzos a las tareas que se pueden superar y aumentaría la confianza en la ejecución de la tarea.

1.4.1.5. Motivación hacia el aprendizaje.

Son muchos los autores que desde la Psicología Cognitiva le han dado un valor significativo a la influencia de los procesos motivacionales en el rendimiento escolar, además consideran esta variable una de las responsable de la formación de los intereses vocacionales, y por tanto, predictora de la toma de decisión vocacional (Cano, 2008).

La variable de motivación hacia el aprendizaje es determinante para la elección vocacional, debido a que expresa las expectativas que tiene el alumno hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez refuerza o dificulta la formación del autoconcepto (Ceperos, 2009).

Según González (2003), cuando el alumno se encuentra desmotivado hacia las tareas escolares, pierde la intencionalidad en las tareas y el interés, lo que puede llevar a afectar a la toma de decisión vocacional, culminando en el peor de los casos, con el abandono de los estudios.

Finalmente, cabe destacar el carácter evolutivo positivo o negativo de la motivación hacia el aprendizaje a la largo de la vida académica, factor que coincide con el desarrollo vocacional y en concreto con el progreso o el declive de la madurez vocacional del alumno/a (Mas y Medina, 2007).

1.4.1.6. Toma de decisiones y elección vocacional.

Según Rivas (2003), en la toma de decisión vocacional, la persona delimita el problema vocacional y lo somete a una formulación en los términos que su madurez vocacional se lo permite, es decir, la toma de decisión vocacional pone en marcha una serie de procesos que culminan con el nivel de autonomía y seguridad de la elección vocacional (Ceperos, 2009 y Martínez, 2011).

Tal y como señalan Álvarez y cols. (2007), la toma de decisiones vocacionales es un proceso continuo y constante a lo largo de la etapa educativa, secuencial y reflexivo, alimentado de la información que percibe la persona sobre sí misma, sobre los demás y sobre el contexto que le rodea que contribuye a su desarrollo personal, educativo y profesional.

De los alumnos de ESO y bachillerato, se puede esperar que o bien tengan la seguridad de poder tomar una decisión vocacional madura, o por otro lado, que vivan este período con especial angustia por el miedo a cometer una equivocación en la elección vocacional, por lo que se puede asumir que se trata de un proceso de desarrollo individual y personal basado en el autoconocimiento personal, en la habilidad para descubrir las propias habilidades e intereses y en la capacidad para explorar y buscar información del ambiente laboral y académico. (Rivas, 2003; Martínez, 2011 y Rosas 2015).

De manera general, se puede afirmar que el proceso de toma de decisiones vocacional lleva implícito una serie de fases que son comunes y extrapolables a cualquier proceso de toma de decisión. La National Vocational Guidance Association (NVGA) (1988), distingue las siguientes etapas en el proceso (Ceperos, 2009):

- a. Reconocer la necesidad de una decisión.
- b. Buscar elecciones alternativas.
- c. Prevenir las consecuencias posibles de cada elección.
- d. Asignar valores personales a cada elección.
- e. Determinar el coste de cada elección.
- f. Tomar la decisión.
- g. Llevar a término la decisión.

h. Evaluar las consecuencias de la decisión.

Por tanto, (López, 2004), plantea los siguientes supuestos básicos de la toma de decisiones vocacional:

- Existe un/a alumno/a que es consciente de su conducta vocacional.
- Se reconoce en un estado de indecisión o incertidumbre.
- Reconoce las posibles alternativas.
- Estudia y analiza las alternativas de elección vocacional.
- Las diferencias de atracción y evitación de las alternativas generan conflicto.
- El sistema educativo debe brindar la posibilidad y el derecho de asesoramiento vocacional.

Así, la etapa de Exploración presentada por Súper (1979), la cual abarca de los 15-24 años, corresponde con el momento de la elección vocacional, marcando un momento evolutivo caracterizado por la introspección, la confrontación y confirmación de la trayectoria vital de la persona y con el fin último de la elección de carrera (sin entender ésta como carrera universitaria, si no como elección profesional) (Martínez, 2011).

Resulta imprescindible señalar que la elección vocacional es el objetivo por el que la persona se somete al proceso de toma de decisión vocacional, pues es la concreción de la resolución del problema vocacional inicial, y se encuentra condicionada por factores personales-afectivos, cognitivos, sociales y situacionales (Rosas, 2015).

1.4.1.7. Indecisión vocacional.

Tal y como expone Busot (1995), la indecisión vocacional ha tomado un punto de interés en el estudio del desarrollo vocacional por dos motivos principales, por un lado, el mundo profesional se encuentra en continuo cambio, ya que la ley de la oferta/demanda laboral supone el auge de unos campos profesionales en detrimento de otros, y por otro lado, la concepción de la indecisión como un obstáculo en el desarrollo vocacional, y por tanto, el fomento de la intervención masiva para luchar contra ella.

Debido al conflicto que aparece ante este nuevo fenómeno, surgen varias investigaciones desde la Psicología Vocacional que ponen de manifiesto que la

indecisión vocacional no resulta lo contrario a la elección vocacional, si no que forma parte del proceso con una importancia propia, de tal manera que a través de sucesivas investigaciones, se ha llegado a un consenso para hacer un distinción entre dos tipos de indecisiones vocacionales (López, 2004 y García, 2009).

- *Indecisión simple*: identificada como una etapa dentro del proceso de toma de decisión vocacional, que nace de la búsqueda de distintas alternativas y se materializa en el aplazamiento de la elección por motivos de cautela y falta de información.
- *Indecisión generalizada*: asociada a dificultades de la persona en el desarrollo natural del proceso de toma de decisión, y quizás, en otros ámbitos cercanos a la persona. Este tipo de indecisión se relaciona con características de personalidad específicas, tales como, altos niveles de ansiedad, locus de control externo, baja autoconfianza, baja autoestima, sentido de la identidad poco definido, dependencia emocional de los padres, etc.)

Por tanto, la indecisión vocacional simple estaría ligada al desarrollo vocacional y su influencia en la madurez vocacional correspondería a una fase más que la persona debe superar, sin embargo, la indecisión generalizada, no se encuentra ligada a la conducta vocacional pero influye en su desarrollo, y por tanto, en el desarrollo de la madurez vocacional (López, 2004).

1.4.2. Determinantes contextuales.

Los determinantes contextuales hacen referencia a variables externas al individuo, pero que influyen en el desarrollo de su vida:

1.4.2.1. Estereotipos profesionales.

El mundo profesional se encuentra marcado por estereotipos profesionales procedentes de los medios de comunicación, la familia, el grupo de iguales, las instituciones educativas, etc. Estos estereotipos hacen referencia por un lado a aquellos relacionados con el género, y por otro lado, los relacionados con el prestigio social, de manera que durante el desarrollo vocacional, la persona crea determinadas

perspectivas de las profesiones, las cuáles tomará en consideración en el momento de su elección vocacional (Ceperos, 2009)

Los estereotipos profesionales de género, como mencionábamos anteriormente, fomentan a través de la cultura social, profesiones adecuadas para mujeres y adecuadas para hombres, de manera que se espera que las mujeres elijan profesiones de campos profesionales sociales, asistenciales, artísticos... y los hombres se decanten por profesiones propias de campos profesionales científico-tecnológicos, de innovación, empresariales y de liderazgo. Por tanto, este factor cultural, envuelve al alumno/a desde el momento de su nacimiento y condiciona su desarrollo vocacional, y por ende, su madurez vocacional (Ceperos, 2009).

1.4.2.2. Entorno rural/urbano.

Esta variable, ha sido mencionada por varios autores, pero no ha tenido un seguimiento exhaustivo en su influencia en el desarrollo de la madurez vocacional. Sin embargo, algunos estudios como el de García (2010), pusieron énfasis en que los alumnos de zonas rurales presentaban una accesibilidad restringida a determinados estudios o profesiones, con respecto a alumnos de zonas urbanas, haciendo hincapié en que la zona de residencia condiciona la elección vocacional, y por tanto, la madurez vocacional, ya que la elección vocacional se toma en cuestión de otras variables que no son puramente vocacionales.

Así, el hábitat supone un hándicap para el desarrollo de la madurez vocacional, desde la migración interna desde zonas rurales, que supone un aumento de coste en la formación, con respecto a los alumnos de zonas urbanas, por lo que la elección vocacional se ciñe a un abanico de posibilidades reducido, hasta la influencia que ejerce en el porcentaje de alumnado que decide continuar en estudios superiores o abandonar sus estudios a edades tempranas para incorporarse al mundo laboral (Ceperos, 2009).

1.4.2.3. Estilo educativo de la familia.

El afecto y el clima familiar, así como las prácticas educativas de los padres, han sido variables que se han estudiado en relación con el rendimiento académico del alumno/a. Estudios como los de García, De la Torre, De la Villa, Cerezo y Casanova (2014), ponen de manifiesto que el estilo educativo de los padres y la consistencia entre el de ambos progenitores tiene un impacto importante en el desarrollo adolescente. En otro estudio Casanova, García, De la Torre y De la Villa (2005) y Tilano, Henao y Restrepo (2008), hallaron que las pautas educativas familiares y distintas variables sociodemográficas tienen un valor predictivo en los logros académicos de los/as hijos/as.

Pérez, Pérez, Martínez, Leal, Mesa y Jiménez (2007), destacan en sus estudios que la adolescencia es un período de cambios y requiere de la reestructuración de la dinámica familiar para que el hijo perciba un soporte social sólido. También, Robledo y García (2009) hallaron en sus estudios que el contexto del hogar tiene una gran influencia sobre el desarrollo y la adaptación educativa y personal de los hijos.

En la literatura existente, se han identificado distintos estilos educativos de los padres, combinando las dimensiones de afecto y control en sus pautas de crianza, y la relación que mantienen con características cognitivas y motivacionales en el ámbito académico, hecho que afecta de manera indiscutible a la competencia personal autopercebida del alumno y por tanto, al desarrollo y evolución de su madurez y conducta vocacional (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

Se puede afirmar que el grado de compromiso y apoyo que muestran los padres a través de sus prácticas educativas predice el éxito académico de los hijos, ya que suponen una gran fuente motivacional y pueden facilitar la búsqueda del camino vocacional y del desarrollo personal (Torres y Rodríguez, 2006).

1.4.2.4. Recursos económicos. Clase social.

El nivel sociocultural y económico de la familia influye como determinante en la toma de decisión vocacional de los hijos, y por tanto, la elección de continuidad de formación académica en estudios superiores (Ávila y Rocabert, 2001).

Además, el nivel sociocultural de la familia se define en función del nivel de estudios de los padres, la profesión de los mismos y la relación entre la ocupación profesional y el nivel de estudios de cada uno, de manera que se pone de manifiesto la relación directa que puede existir entre en el desarrollo vocacional de los hijos y de su madurez vocacional, tomando en cuenta, la influencia de la familia en la socialización de los hijos (Ávila y Rocabert, 2001; Cepero, 2009).

Así pues, el nivel socioeconómico familiar condiciona el crecimiento individual de los hijos e incide en sus logros académicos, ya que la motivación hacia el aprendizaje se ve supeditada por la motivación del logro, la cual se alimenta de las expectativas profesionales y el autoconcepto vocacional, de manera que el origen familiar marca el nivel de éxito personal (Ceperos, 2009).

En conclusión, los recursos económicos familiares, entre otros factores políticos y culturales, actúan de reproductores sociales, condicionando la progresión profesional y social de sus miembros más jóvenes.

1.5. MADUREZ VOCACIONAL Y ADOLESCENCIA.

En este apartado se estudiará de manera dinámica y contextualizada la etapa de la adolescencia, por ser la etapa protagonista en relación con el desarrollo de la conducta vocacional en la Psicología Evolutiva, por lo que resulta conveniente hacer un repaso por los factores psicosociales que intervienen en el proceso de elección vocacional y en el desarrollo de la madurez vocacional.

1.5.1. El adolescente como sujeto Decisor.

1.5.1.1. Adolescencia y Juventud.

Para todos es conocido que la etapa de la adolescencia se caracteriza por una sucesión de cambios a nivel físico, cognitivos, sociales y psicológicos y se considera un período de transición hacia la edad adulta, y con ello, la madurez para la inmersión al mundo laboral. Este período comienza en la pubertad y culminaría en la vida adulta, durante el cual se tomarán decisiones vocacionales que afectarán a su futuro profesional (Rivas, 2003; Ramos, 2010).

No existe un consenso en la literatura científica acerca de las fronteras en edades que diferencien una etapa de la siguiente, ya que a pesar de que el desarrollo biológico se extiende a la población de manera igualitaria, el componente psicosocial de la etapa no resulta tan generalizable, ya que depende en gran medida de la capacidad madurativa del individuo, por ello, según el autor al que se siga, establecerá una mayor o menor extensión temporal con respecto a la adolescencia/juventud, términos que en este trabajo se utilizarán de manera indistinta. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones coinciden en establecer tres fases en este período (Ramos, 2010; Sosa, 2014):

- Pubertad o preadolescencia: Caracterizada por el auge de los cambios físicos y biológicos. Hasta los 13 años aproximadamente.
- Adolescencia media: El desarrollo se concentra en el ámbito socio-afectivos, siendo una fase delicada psicológicamente y en la que aumentan las conductas de riesgo. Hasta los 17 años aproximadamente.
- Adolescencia superior: Etapa en la que la elección vocacional toma relevancia ya que la persona debe tener un desarrollo de la Madurez Vocacional elevado y se plantea las diferentes alternativas de futuro para ejecutar una conducta vocacional en la que proyecta su vida y culmina con la entrada al mundo laboral. Hasta los 21 años aproximadamente.

Actualmente, se ha señalado que el periodo de la adolescencia está siendo más prolongado, ya que empieza cada vez de manera más precoz y finaliza cada vez más tarde. Esta situación puede estar influenciada por diferentes factores, entre ellos, el aumento de la calidad de vida, la prolongación de los años escolares y de la duración de los estudios superiores, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la reducción de la demanda laboral, la necesidad de sobrecualificación, el desempleo, etc. (Sosa, 2014).

A nivel biológico, el adolescente se encuentra aturdido ya que experimenta cambios de peso, de altura... y siente una gran presión social por adaptarse a los modelos estéticos vigentes en su cultura social, a nivel social, se abre un mundo de posibilidades para descubrir nuevas experiencias en el tiempo libre, a nivel académico, aumentan las exigencias y presiones escolares, así como la carga lectiva, que aboga por una formación

académica de calidad y una orientación vocacional integral, y a nivel familiar, el grupo de iguales toma el relevo de la familia para la socialización en esta etapa, el sentimiento de pertenencia a un grupo adquiere una mayor importancia y con ello, entraña una mayor riesgo para la dependencia emocional del adolescente, así como para la influencia entre otras, de conductas arriesgadas y/o negativas, por lo que el desarrollo moral, el juicio de valores y la ética conductual van a jugar un papel decisivo en el desarrollo personal del adolescente (López, 2004).

Para la persona que atraviesa esta etapa, supone un periodo de cambios bruscos sobre los que debe realizar ajustes de sí mismo y su relación con el entorno, enfrentándose a tareas de dificultad creciente como delimitar su identidad, asumiendo su imagen corporal, procurar su máximo desarrollo personal a través de la estructuración de su personalidad, dirigir su socialización hacia el desarrollo vocacional y profesional, hasta alcanzar puntos madurativos del conocimiento del self y poder interiorizar su proyecto de vida en un contexto social determinado (Rivas, 2003; López, 2004; Sosa, 2014).

Resulta importante señalar, que esta nueva etapa trae parejo un componente normativo y de exigencias, tanto del entorno social, como del entorno familiar, que obliga al adolescente a asumir una serie de roles y tareas hasta entonces desconocidas y que van a ir condicionando y formando el contexto para la toma de decisiones vocacional. Así pues, el encuentro entre la progresiva madurez de la persona y las exigencias contextuales que se derivan de la etapa pueden generar situaciones de conflicto, malestar, angustia... o por el contrario, una adaptación óptima puede forjar un desarrollo personal armónico, un sentimiento de realización personal, una valoración exitosa de las posibilidades... Todos estos cambios generan no sólo en los adolescentes, sino también en sus familias, sentimientos de impotencia, desconcierto y felicidad, dependiendo de los éxitos alcanzados en las nuevas situaciones de interacción y de adaptación social (Martínez, 2011).

1.5.1.2. El pensamiento adolescente.

La trascendencia de dedicar un apartado al desarrollo del pensamiento adolescente se debe a que el desarrollo de la madurez vocacional requiere de la evolución de complejos procesos mentales, y que ligados a factores contextuales determinan y condicionan el proceso de toma de decisión vocacional.

Uno de los autores clásico en el estudio de las etapas de desarrollo cognoscitivo de la persona y padre de la Psicología Evolutiva es Piaget (1896-1980), quien a través de su teoría sobre el desarrollo de la inteligencia, caracterizó la adolescencia como la etapa de las *operaciones formales* con una prolongación de edad de los 11 a los 15-20 años. Este autor proponía que durante esta etapa, el adolescente es capaz de resolver problemas de carácter hipotético-deductivo, es decir, razona sobre el aquí y ahora como una posibilidad entre muchas otras y comienza a desarrollar procesos de inferencia, lo cual sienta las bases para la utilización del pensamiento abstracto como supuesto básico en la resolución de problemas que no impliquen ensayo-error y en el desarrollo de la metacognición como función reflexiva del self (López, 2004).

Por otro lado, Lev Vygotsky (1896-1934), quien introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo como la distancia que existe entre lo que la persona puede hacer sola y lo que conseguiría hacer con ayuda, siendo un proceso evolutivo en el que las funciones cognitivas elementales con las que nacemos, se vuelven funciones superiores en el transcurso del desarrollo del ciclo vital. Este autor destacó la importancia de la función del adulto como guía en el proceso madurativo.

La teoría de Piaget, fue reformulada por teorías neopiagetianas, de la mano de autores como Case (1984), quien recibe influencia de Vytgotsky e introduce el concepto de jerarquía integrada sobre la etapa anterior, Perry (1986) quien introduce una etapa más denominándola etapa de pensamiento postformal, identificándola como el paso al pensamiento adulto o Flavell (1993), que destaca como hito evolutivo del paso a la adolescencia el descubrimiento por parte del niño del pensamiento cuantitativo, caracterizado por la adquisición del pensamiento lógico (Pérez, 2006).

Desde la Orientación Vocacional, se tiene muy en cuenta el desarrollo del pensamiento adolescente, ya que se identifica con la capacidad que tiene la persona

sobre la elección vocacional, y sus posibilidades de alcanzar con éxito determinadas tareas vocacionales, es por ello, que muchos profesionales de la orientación se centran en exceso en los resultados de los test psicométricos para iniciar el proceso de asesoramiento vocacional, sin embargo, estos test arrojan datos poco válidos para establecer perfiles diferenciales en los campos vocacionales. Por ello, la evaluación del potencial intelectual es un apoyo para el asesoramiento vocacional, pero no puede pautar la intervención del profesional de la orientación, ya que los resultados aptitudinales no determinan las posibilidades de la persona en el mundo laboral. Así, un conocimiento general de las características aptitudinales de los adolescentes puede ser utilizado de guía y apoyo, teniendo en cuenta la heterogeneidad y discontinuidad de la etapa. (López, 2004; Mora, 2008).

1.5.2. La conducta vocacional en la adolescencia.

Rivas (2003), sostiene en sus publicaciones que la conducta vocacional forma parte del proceso de socialización del individuo. Este autor señala que la conducta vocacional es “un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse” y se concreta en la adolescencia.

Para contextualizar el desarrollo de la conducta vocacional en la etapa adolescente, se va a recurrir al enfoque socio-fenomenológico de Súper (1957), quien sitúa este período al final de la etapa de crecimiento (13-14 años), ya que es en este momento en el que la persona toma consciencia de que puede decidir sobre qué le gusta hacer y para qué cosas tiene cierta capacidad, y durante toda la etapa exploratoria (15-24 años), pues el adolescente puede contrastar sus intereses y habilidades con sus preferencias vocacionales, tiene capacidad para analizar distintas alternativas y puede poner en marcha el proceso de toma de decisión vocacional. Además, es en esta etapa de exploración cuando se ponen en marcha tres de las tareas vocacionales decisivas para la posterior elección vocacional, la cristalización, la especificación y la implementación (Rosas, 2015):

- a. **Cristalización (14-18 años):** El adolescente descubre sus preferencias vocacionales y mantiene cierta consistencia.

- b. Especificación (18-21 años): El adolescente especifica una preferencia vocacional y explora sobre ella.
- c. Implementación (21-24 años): El adolescente pone en marcha los mecanismos para realizar su preferencia vocacional.

Según Rivas (2003), la conducta vocacional del adolescente está mediatizada por dos procesos:

- Procesos Psicogénicos: son de carácter individual y se desarrollan en la propia maduración del adolescente, conformando su conducta y la reflexión sobre la misma, valorando su trayectoria vital a través de las actividades que le han resultado placenteras y los resultados que espera que se deriven de su futura dedicación profesional.
- Procesos Sociogénicos: son de carácter normativo y social y se traducen en exigencias de las tareas que debe superar, además toma consciencia de la importancia de su comportamiento presente y pasado para las situaciones futuras.

Es en la etapa de la adolescencia cuando se puede hablar de conducta vocacional propiamente dicha, ya que durante este período, la persona acumula experiencia escolar, conocimiento sobre sí misma y tiene la capacidad necesaria para organizar una representación mental de la realidad y la importancia que sobre ella tiene las decisiones que tome (Rivas, 2003).

Madurez vocacional y adolescencia.

Tal y como se ha venido desarrollando, la madurez vocacional supone la superación de unas tareas vocacionales durante una etapa del ciclo vital y que se encuentra condicionada por numerosas variables que pueden determinar la elección vocacional.

La muestra de este estudio está compuesta por alumnos/as pertenecientes a los niveles educativos de 4º ESO y 1º bachillerato, que atraviesan plenamente la etapa de la adolescencia y según Álvarez y cols. (2007), manifiestan una serie de características comunes que condicionan el desarrollo de la Madurez Vocacional:

- Falta de elementos de juicio para reflexionar sobre sí mismos.
- Nula o escasa planificación de su proyecto vital a corto o medio plazo.
- Poco uso de recursos para la exploración de sí mismos y del contexto.
- Deficiente información académico-laboral que tienen y reciben.
- Falta de estrategias para enfrentarse al proceso de toma de decisiones.
- Escasa aproximación al mundo laboral y a los roles que ha de desempeñar en dicho mundo.

Además, según Álvarez (2008), la Madurez Vocacional en la etapa adolescente se caracteriza por:

- Desarrollo desigual en las distintas dimensiones, atendiendo a la edad y al nivel educativo, ya que se constata que a mayor edad y conforme avanza de nivel académico, aumenta la madurez vocacional, además experimenta períodos de estancamiento y progresión que no son lineales en todas las personas.
- Durante esta etapa, el adolescente no ha alcanzado su punto álgido de madurez vocacional para poder afrontar la tarea de la toma de decisión vocacional de una forma óptima.
- La Madurez Vocacional no se considera un constructo estable, ya que recibe influencias de multitud de variables (estatus socioeconómico, autoconcepto, logros académicos, indecisión vocacional, etc.)

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, debemos resaltar la importancia de la Orientación Educativa, como herramienta de apoyo y guía para los/as alumnos/as para optimizar el desarrollo de la Madurez Vocacional en relación con sus intereses, competencias y rendimiento académico, promover el descubrimiento de las preferencias vocacionales y facilitar el proceso de toma de decisión vocacional atendiendo al momento de desarrollo de cada persona y desplegar una intervención integral que haga partícipe a sus familias, utilizando todos los medios y recursos que se encuentran al alcance (Santana, Feliciano y Santana, 2013; Rosas, 2015).

Siguiendo a Rosas (2015), considera necesario promover un desarrollo para la carrera que:

- a. Se oriente para la vida.
- b. Facilite la adaptación social.
- c. Capacite para el proceso de aprendizaje.
- d. Atienda a la diversidad.
- e. Eduque en la capacidad de toma de decisiones.
- f. Asesore sobre las diferentes opciones académicas, profesionales y laborales.

1.6. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

1.6.1. **Delimitación conceptual de la Orientación como ciencia.**

Para continuar con el desarrollo teórico que sustenta esta investigación, se hace necesario clarificar algunos conceptos que aparecen en la literatura científica, mucho de ellos utilizados como sinónimos indistintamente, pero que sin embargo, debido a la diversidad y complejidad de teorías, dimensiones, áreas, contextos de intervención... existen diferencias entre los significados y por su importancia en el nacimiento y desarrollo del estudio de la Madurez Vocacional deben ser abordados de manera diferenciada.

1.6.1.1. Orientación.

El término Orientación, ha tenido a lo largo de la historia un camino arduo, ya que su conceptualización ha estado caracterizada por cierta confusión, debido a la dificultad que ha supuesto la falta de precisión en objetivos, funciones, principios, campos de acción..., de manera que son muchas las definiciones surgidas y muchas de ellas no ligadas estrictamente al ámbito educativo.

Según Martínez de Codés (1998), el concepto de Orientación ha sido empleado por un lado, para designar el proceso mediante el cual una persona apoya y asesora a otro individuo en temas personales y/o sociales, por otro lado, como el proceso de ayuda en toma de decisiones vocacionales que le brinda un individuo a otro, y también, como un sistema o modelo de asistencia en la resolución de problemas de un sujeto (Molina, 2004).

Debido a la problemática que suscita la comprensión de este término y el enfoque de su significado, recurrimos a la definición que formula García (2009), siguiendo a Vélaz de Medrano (1998: 37) para la Orientación como “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, instituciones y contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesorado, familia) y sociales”.

Esta definición recoge de manera amplia, el enfoque tradicional de la Orientación como ciencia, sin embargo su conceptualización actual ha quedado ligada al contexto educativo formal, siendo su ámbito de aplicación prioritario y quedando relegado a un segundo plano la intervención en contextos sociales, instituciones, comunitarios y de las organizaciones (Parras, Madrigal, Redondo, Vale, y Navarro, 2009).

Aun así, una definición más actual del concepto de Orientación, nos la dan Álvarez-González y Bisquerra (2012), como “proceso de ayuda dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, durante toda la vida”. Esta concepción considera el término Orientación como un proceso integral, que incluye a todas las personas para promover su desarrollo personal, académico, social y profesional, desde los ámbitos formativos, profesionales, laborales y de ocio y tiempo libre, durante toda la vida.

1.6.1.2. Orientación Educativa.

Como se ha señalado al final del epígrafe anterior, el concepto de Orientación, como marco general, se identifica directamente con el ámbito académico-educativo, así, teniendo en cuenta este hecho, podemos afirmar que se utiliza el término *Orientación Educativa* para designar a la disciplina psicopedagógica que se encarga del estudio de la ayuda sistemática que se ofrece a un sujeto para que sea capaz de resolver sus problemas desde diferentes ámbitos (profesional, académico, familiar, personal...) con el objetivo de facilitar y promover su desarrollo integral.

La Orientación Educativa se caracteriza por ser un proceso de ayuda a lo largo de la vida que persigue el desarrollo personal, profesional y social de la persona, responsabilizando e implicando a todos los agentes educativos y sociales, ya que no es tarea exclusiva del orientador u orientadora del centro, si no del conjunto de educadores/as que ejercen su influencia, cada uno desde sus respectivas competencias. Además, se articula en la intervención mediante programas que se encuentran integrados en el currículo desde una perspectiva principalmente preventiva, es decir, se pretende impulsar la competencia personal de la persona para la superación de los diferentes obstáculos y dificultades propios del desarrollo (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

La acción orientadora en el ámbito educativo ha evolucionado desde un enfoque exclusivamente terapéutico correctivo, a un enfoque más amplio de la orientación, es decir, actualmente se pretende dar una respuesta global que tenga en cuenta los factores sociales, culturales y económicos en continuo cambio de la sociedad, y por tanto, se tienen en cuenta distintos contextos y espacios sobre los que intervenir. Es por esto que los distintos autores hacen uso de dos conceptos que abarcan la totalidad del concepto de orientación educativa, pero que cuentan con connotaciones distintas de intervención. Estos son la *Orientación Vocacional* y la *Orientación Profesional*, los cuales veremos a continuación. (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

1.6.1.3. Orientación Profesional y Vocacional.

Históricamente, la orientación nace en Europa, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, recorriendo un camino paralelo a su desarrollo y evolución en EE.UU., sin embargo, las características específicas de los países europeos dieron lugar al desarrollo de diferentes líneas dentro de la Orientación, siendo utilizado de manera más extendida el concepto de *Orientación Vocacional* en EE.UU. y el de *Orientación Profesional* en Europa, aunque el motivo fundamental de la diferencia en el uso terminológico radica en la política educativa, siendo ésta centralizada de los países europeos, y privada en los estados americanos (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

Con independencia de lo expuesto anteriormente, numerosos autores trataron de diferenciar y delimitar ambos conceptos considerando *Orientación Profesional* proceso de ayuda que se brindaba al individuo para acompañarlo en la transición de la

escuela al trabajo. El término *profesional*, hace referencia a la profesión, al empleo, al oficio, a la ocupación laboral o al trabajo, de manera que la Orientación Profesional serían todas aquellas actuaciones de ayuda dirigidas al desempeño laboral del individuo (Cepero, 2009).

Para definir la *Orientación Vocacional*, el concepto de Orientación Profesional fue ampliándose hasta reconocer distintas influencias en la elección profesional del individuo, surgiendo de esta manera, un nuevo concepto que consideraba el proceso de ayuda integral a lo largo de toda la vida, así pues, la Orientación Vocacional supone hablar de una dimensión extensa de la Orientación, es decir, el concepto *vocacional*, haría referencia a distintos ámbitos a trabajar en Orientación Educativa, incluyendo entre ellos el ámbito profesional, ocupacional, académico y de ocio y tiempo libre (Cepero, 2009).

Siguiendo a Rivas (2003), este autor considera que la Orientación Profesional tiene una relación más directa con el ámbito laboral, centrandó su actuación al ajuste profesional y del puesto de trabajo para convertirse en miembro activo de la sociedad y contribuir en beneficio de ella. (Ceperos, 2009).

Mudarra (2007), considera que se trata de un proceso de ayuda continuo, evolutivo, sistemático, con carácter técnico-preventivo, de desarrollo e intervención social que permite la conciencia del propio desarrollo profesional, a partir de la auto-comprensión, considerando el significado personal del trabajo, de los roles vitales y de la adquisición de competencias para el proceso de toma de decisiones y con ello, la auto-orientación del individuo en su contexto.

Por otro lado, según Romero (1994), la Orientación Vocacional sería toda aquella actividad educativa destinada a orientar la elección profesional, el tratamiento cognitivo de la información y las elecciones autónomas, conscientes y motivadas del individuo.

Otro autor que nos facilita una definición de Orientación Vocacional como disciplina es Busot (1995), quien considera que se trata de un conjunto de manifestaciones de la personalidad, tales como, valores, intereses, aptitudes, gustos..., que se enlazan a una rama de estudios por ser afín en la aplicación práctica de las ocupaciones a las que da acceso, con las habilidades y capacidades del individuo.

Tomamos como referencia la definición que formula Cepero (2009), “La Orientación Vocacional trata de educar para la vida profesional por medio de un proceso dinámico, continuo, secuencial, sistemático y direccional a lo largo de la vida de las personas con el fin de favorecer con el realismo, la madurez y la reflexión, la capacidad que posee la persona de conocer lo que se le demanda y las propias posibilidades disponibles en cada momento...proporcionándole las herramientas necesarias para que puedan tomar en las mejores condiciones posibles, sucesivas toma de decisiones”.

Podemos decir que la Orientación Vocacional es una actividad planificada, centrada en el individuo, que promueve el proceso de reflexión en el terreno social y laboral y centra sus esfuerzos en las aptitudes, capacidades y habilidades de la persona, aunando el deseo profesional, la aspiración vocacional y las posibilidades personales, por tanto, la Orientación Profesional sería un ámbito de intervención dentro de la Orientación Vocacional. (Brett, 2008).

1.6.1.4. Orientación Académico-Profesional.

La sociedad en su conjunto cada vez es más consciente de que preocuparse por la dirección profesional que toma tu vida y el sentido que tienen las decisiones que tomamos al respecto no es algo trivial, ya que surge de una necesidad interna del individuo y forma parte de su desarrollo personal, de manera que la Orientación Académico-Profesional en las distintas etapas educativas constituye un derecho del alumno, que contribuye a su desarrollo social y emocional, en definitiva, a su desarrollo como persona (Montanero, 2008).

Nos parece adecuado utilizar el término “Orientación Académico-Profesional”, ya que integra en su conceptualización, por un lado, el ejercicio de la orientación durante la etapa académica del individuo, y por otro lado, la consideración de esta fase como una etapa de preparación y maduración para el desarrollo profesional de la persona, el cual se extiende a lo largo de toda la vida y que toma en cuenta el acceso al empleo, la adaptación a la ocupación y el desarrollo personal y profesional dentro de ella (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

Según Álvarez-González, (1995) y Caballero, (2005), la Orientación Académico-Profesional aboga por tres principios fundamentales, emanados de los mismos de la actividad orientadora, estos son la prevención, el desarrollo y la intervención, así, la prevención estaría dirigida a dotar a los individuos de las competencias adecuadas para que puedan afrontar con éxito los contextos y situaciones de conflictos que puedan presentarse, el desarrollo estaría enfocado al proceso madurativo que recorre el individuo hasta construir su proyecto vocacional, al cual se debe contribuir a través de apoyo y situaciones de aprendizaje vital, y finalmente, la intervención estaría compuesta por todas aquellas actividades educativas dirigidas a la formación integral de los sujetos para situarlos en el mundo laboral y hacerlos conscientes de las dificultades que conlleva el proceso madurativo de orientación vocacional (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

1.6.2. Orígenes y desarrollo de la Orientación.

A continuación se presente un recorrido histórico del desarrollo de la Orientación, tanto en Europa, como en EE.UU, y especialmente en España, de manera que podamos comprender la complejidad de la disciplina y su marco y aplicación en la sociedad actual.

ETAPA PRECIENTÍFICA	
Etapa Ideológica (época clásica)	
470-399 a.C.	Sócrates era partidario del sujeto como objetivo básico y fundamental para llegar a descubrir el ser de cada uno
427-347 a.C.	Platón, con su obra "La República" abre el camino de la orientación profesional a los ciudadanos, asignando a cada uno una responsabilidad social de acuerdo con su capacidad.
460-377 a.C.	Hipócrates, y más tarde Galeno (201-129 a. C.), formulan la teoría de los temperamentos, en la que exponían una teoría humoral que se relacionaba directamente con el carácter de las personas, de manera que se tendría unas características de personalidad específicas dependiendo del humor y las cualidades.
Época Romana	Imperaba el modelo "pater familias", siendo el que decidía la profesión de sus hijos y esclavos.

Época Imperial	Se produce un cambio en el modelo jerárquico de elección profesional, cuidándose la promoción del individuo, permitiendo que muchos individuos consiguieran la ciudadanía romana al demostrar sus competencias, tras el paso por el sistema educativo romano.
Edad Media	Autores como Santo Tomás de Aquino (1225-1274) o Ramón Llull (1235-1316), teniendo como referencia a Lucio Anneo Séneca (s. I. d. C.) mantienen la concepción de la Época Imperial, considerando el desarrollo del individuo basado en la capacidad individual.
Etapas Empiristas (a partir del Renacimiento)	
1468	Se considera como antecedente remoto de la Orientación en España, la primera descripción comprensiva de ocupaciones y consejos para acertar en la elección de profesión realizada por el Obispo de Castilla Rodrigo Sánchez de Arévalo en su obra <i>Speculum vitae humanae</i> .
1529-1588	Juan Huarte de San Juan publica, siguiendo a Hipócrates y Galeno, en 1575 su obra "Examen de Ingenios para las Ciencias", considerada como la primera obra en la literatura de Orientación, expresando la convicción de que existen diferencias aptitudinales que han de tenerse en cuenta para la elección de ocupaciones.
1533-1592	El pensador francés Montaigne manifiesta en sus ensayos la preocupación que le suponía dirigir a los jóvenes a ocupaciones para las que no estuvieran capacitados.
Durante S. XVII y XVIII	Surge una gran preocupación por educar a la población para mejorar la cualificación laboral de los mismos. De esta época son los pensadores Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1773), Hume (1711-1776)
1699	Pascal escribió acerca de la preocupación de que la elección profesional se adoptara por azar o costumbre.
1712-1778	Rousseau, filósofo suizo, entiende que la cultura es fruto de la autoafirmación personal, porque permite el desarrollo de las capacidades de cada individuo.
1784	Montesquieu expresa en su obra "El espíritu de las leyes", la funcionalidad de la educación como medio para alcanzar la elección vocacional, considerando la libertad de la elección profesional como un aspecto fundamental para la realización personal y profesional de la persona.
1789	Con la Revolución Francesa se disuelven los gremios profesionales y se desmitifica la predestinación profesional según los privilegios de clases.
1746-1827	Pestalozzi, pedagogo suizo, se preocupa por conocer de forma temprana las aptitudes e idoneidad laboral de los niños, siendo inconveniente su incorporación temprana al mundo laboral y abogando por la educación como base de su desarrollo.

1820	Llega la Revolución Industrial y con ella la ampliación de la escolarización a la mayor parte de la población activa, de manera que puedan adaptarse a las demandas propias de la industrialización, producción, organización del trabajo... surgiendo de nuevo la Orientación Profesional como servicio de ayuda y apoyo en el ámbito educativo.
ETAPA IDEOLÓGICA	
Durante S. XIX y XX	La Orientación Profesional tal y como la conocemos hoy aparece a finales del s. XIX, como consecuencia de la Revolución Industrial, y su evolución es paralela en EE.UU. y Europa, aunque algunos autores sitúan su origen en EE.UU.
1842	Aparece en Francia la "Guide pour le choix d'un état", primer diccionario de profesiones, compuesto por monografías profesionales que resaltaban las aptitudes personales y su preparación profesional.
1854-1908	Frank Parsons, ingeniero preocupado por cuestiones sociales, y padre de la Orientación Vocacional, estaba convencido de que a través de la educación es posible conseguir individuos más libres y sociedades más comprometidas. Desarrolló su teoría de Rasgos y Factores, que relacionaba la adecuación existente entre el individuo y la profesión.
1869	Galton, biólogo inglés, publica la obra "Hereditary Genios", en la que se trata el tema de las diferencias individuales, siendo promotor del movimiento psicométrico, cuya línea de investigación tiene su continuidad en los estudios sobre la inteligencia de Spearman.
1897	Wilhelm Wundt, en Leipzig abre el primer laboratorio de Psicología Experimental dedicado al estudio de las diferencias individuales de los sujetos, desde un punto de vista biomédico.
1902	En Alemania, empieza a funcionar la primera oficina de Orientación Profesional, con características similares a las Oficinas de Orientación Vocacional americanas. También se crea en el Museo de Pedagogía Nacional de Madrid, el <i>Laboratorio de Psicología Experimental</i> .
1904	Rufino Blanco crea en la escuela aneja de Madrid un <i>Laboratorio de Antropometría</i> .
1905	Binet y Simon, en París, realizan la primera escala de la inteligencia e introducen el concepto de edad mental, adaptada por Terman a la expresión cociente intelectual en América.
1909	Se promulga en Gran Bretaña la Ley sobre los Institutos de Colocación.
1912	En Francia se inaugura la primera Oficina de información y orientación profesional para adolescentes.
1914	El Ministerio francés de Trabajo pide a los profesores que se preocupen de los jóvenes al elegir su empleo. También, se crea el Secretariat d'Apprentissage en Barcelona,

	<p>siendo una de las primeras instituciones pioneras en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral.</p> <p>En este año se crean por Europa varios centros de orientación profesional, así se crea la Oficina de Orientación y Selección Profesional en Bruselas, gabinetes de orientación en Italia dependientes de las Universidades, el centro de Orientación Profesional y de Aprendizaje de Luxemburgo y asociaciones suizas para guiar a los jóvenes en su elección profesional.</p>
En España.	
1918	Se crea en Barcelona el primer Instituto de Orientación Profesional, siendo su origen el Museo Social de esta ciudad, dedicado principalmente a las clases sociales más desfavorecidas.
1922	Se crea el Instituto de Orientación Profesional en Madrid.
1924	En España se elaboran los principios legales que constituyen el Estatuto de Enseñanza Industrial, lo que permite el desarrollo de un sistema de Orientación y Selección Profesional a nivel estatal, que se plasmará en el Estatuto de Formación Profesional.
1931	Se organiza en Moscú, la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia, con gran asistencia de investigadores, entre los que cabe destacar a Sirkin (laboratorio de Karkov) y Spielrein (laboratorio de Moscú).
1933	Se celebra en San Sebastián (España) el II Congreso Internacional de Orientación Profesional.
1935	En España, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el complejo problema de la Orientación psicopedagógica de forma explícita y definitiva, creando para ello el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio, para satisfacer las demandas de orientación del sistema educativo.
1936-1938	Durante la Guerra Civil Española, la Orientación Psicopedagógica quedó seriamente dañada, desarrollándose solo dos actividades, por un lado, la selección de especialistas para los ejércitos y la reeducación y atención a los mutilados de guerra.
1939-1952	En España se vuelve a poner en funcionamiento el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de Oficinas-Laboratorios, y su trabajo se centró en la observación metódica y la experimentación, junto a la elaboración estadística de los resultados de las distintas muestras, con el fin de establecer tipologías en el estudio de la personalidad.
1953-1969	España sufre una apertura a la realidad internacional, y con ella, sucesivos cambios sociales, por lo que la Orientación Psicopedagógica empieza a aparecer en las principales leyes que sustentan el sistema educativo.
Década de los 70	Se promulga en España la Ley General de Educación (1970), cuyo articulado considera la Orientación como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa.

Década de los 80	Este período se caracteriza por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España, destacando la creación de los Equipos Multiprofesionales.
Década de los 90	En 1989 se publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, señalando en su articulado las características y peculiaridades de la Orientación Educativa. En 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da forma jurídica a la propuesta recogida en el Libro Blanco.

Tabla 6. Desarrollo histórico de la Orientación. Fuentes: Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009) y Brett, (2008).

1.6.3. Funciones de la Orientación.

En este apartado, nos centraremos en delimitar las funciones y tareas de la Orientación como disciplina, que deben guiar la intervención educativa del orientador y dotar de sentido se actuación.

Existen multitud de acciones e intervenciones de guía y ayuda que puede desarrollar el orientador, teniendo que tomar en cuenta diferentes variables, tales como, la finalidad, los destinatarios, el modelo, las estrategias..., por ello, las clasificaciones establecidas por los autores varían de unos a otros y se enumeran desde un punto de vista general, ya que especificar de manera minuciosa cada función, debería hacerse desde el punto de vista de los diferentes modelos de orientación (González, 2003).

Tomamos como referencia las funciones que establecen dos autores:

Así, Bisquerra (1998:48) delimita las siguientes funciones:

- Organización y planificación de la orientación.
- Realización de diagnósticos psicopedagógicos.
- Desarrollo de programas de intervención.
- Realización de consultas.
- Realización de evaluaciones de la acción orientadora.
- Investigación y generación de conocimiento sobre la orientación.

A estas funciones, Rodríguez Moreno (1995: 16-17) incluye dos más:

- Función de ayuda, con el objetivo de prevenir desigualdades y proponer medidas correctivas cuando sea necesario.

- Función educativa y evolutiva, encaminada a la puesta en marcha de estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

En conclusión, las funciones de la Orientación deben guiar las actuaciones de los orientadores, con el objetivo de lograr el más amplio y profundo conocimiento de los alumnos/as, de manera que pueda convertirse en un guía/consejero, no sólo en el plano académico, sino también, en la formación de la personalidad integral del individuo. (Brett, 2008).

1.6.4. Aportaciones teóricas desde la orientación y el asesoramiento vocacional.

Tradicionalmente, los estudiosos de la orientación se han preocupado por desarrollar bases de conocimiento teórico sobre orientación y asesoramiento vocacional para explicar las variables que se consideran importantes y que influyen en el proceso de toma de decisión y qué ocurre hasta el momento de tomar una decisión vocacional.

Esta necesidad de generación de conocimiento se debe a la preocupación que los profesionales de la orientación manifiestan en torno a la toma de decisiones vocacionales y la necesidad de desarrollar intervenciones efectivas y ajustadas a las necesidades de los alumnos/as. Así, los enfoques, modelos y teorías que se exponen a continuación, tratan de explicar, revelar y clarificar lo que ocurre en el proceso de orientación basándose en teorías del aprendizaje y del comportamiento humano.

Teniendo en cuenta la diversidad de producción teórica, no resulta tan trascendental si como orientadores/as practicamos más unos postulados que otros, si no que el esfuerzo que invertimos en la orientación reporte los beneficios esperados, tanto para nuestra práctica profesional, como para los alumnos/as que están siendo orientados (Rosas, 2015).

1.6.4.1. Modelos y Teorías.

En primer lugar, debemos hacer una distinción entre teoría, modelo y enfoque, para conocer la diferencia entre los dos términos y sus contenidos, así, Álvarez (1995) considera que los modelos, las teorías y los enfoques se convierten en una herramienta para el profesional y aportan una base sobre la que dirigir la investigación, a la vez que procuran una calidad, una eficacia y una eficiencia (Cepero, 2009).

Los modelos serían esquemas teóricos que pretenden delimitar una realidad flexible y abierta, a través de unos supuestos previos generales y constituyen el marco de referencia para distintas teorías. Las teorías serían postulados que concretan una realidad a través de la reflexión histórica y sentando las bases para la práctica y los enfoques constituirían marcos teóricos que establecen un conocimiento profundo y fundamentan la comprensión y el estudio de una realidad específica. Los enfoques supondrían el punto intermedio entre la teoría y la práctica (Cepero, 2009).

Los distintos autores ha planteado multitud de taxonomías o clasificaciones, sin embargo, la diferencia entre ellas radica en la forma de organizar los datos. Por ello, en esta revisión, haremos referencia a la clasificación realizada por Álvarez González (1995) siguiendo la realizada anteriormente por Crites (1974) y Rivas (1995), ya que se considera más clarificadora y exhaustiva (Bausela, 2004):

Modelos No Psicológicos

Estos modelos otorgan la responsabilidad de la elección vocacional a variables externas al sujeto, y que por tanto, escapan a su control y condicionan su nivel de aspiración y por tanto, su elección.

Teoría del Azar, Accidente o factores casuales y fortuitos	Se llega a la elección vocacional a través del azar, como consecuencia de sucesos impredecibles. El sujeto no tiene ningún poder de elección ni influencia en el desarrollo vocacional.
Teoría económica de la oferta y la demanda	Esta teoría defiende que es la ley de la oferta y la demanda del mercado laboral la que condiciona la elección vocacional. Las personas deciden en función de las ganancias.
Teoría sociológica o cultural	Esta teoría expone que la elección vocacional que toma el individuo se encuentra mediatizada por las influencias culturales y sociales del entorno en el que vive. Tomando relevancia las distintas subculturas.

Modelos Psicológicos

En contraposición a los modelos anteriores, la elección vocacional va a depender de variables internas al sujeto, y a su vez, estos modelos se pueden enfocar la elección vocacional desde dos perspectivas, por un lado, como algo puntual e inamovible, y por otro lado, como un proceso evolutivo y en desarrollo

Teoría de rasgos y factores	<p>Esta teoría se basa en la creencia de que las características personales de la persona condicionan su selección de una ocupación. Crites (1974). Parsons (1909) establece las siguientes afirmaciones sobre esta teoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada persona pertenece a una tipificación de rasgos estables que son medibles. • Cada ocupación se basa en un conjunto de rasgos cuantificables que hacen a la persona óptima para desempeñar sus funciones con éxito. • Se pueden complementar los rasgos individuales con los requisitos de las ocupaciones, adaptando a la persona a las exigencias del trabajo. • Cuanta más integración exista entre la persona y el trabajo, mayor satisfacción laboral y profesional obtendrá.
------------------------------------	--

Teoría Psicodinámica	<p>Según Crites (1974), dentro de esta teoría encajarían “cualquier sistema psicológico que se esfuerce por obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos”. Para estas teorías entra en juego la variable motivacional, siendo la gran predictora de la elección vocacional. Dentro de esta teoría, se han generado tres subteorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría Psicoanalítica: El trabajo sería la sublimación de la persona, y por tanto, la base del desarrollo vocacional. • Teoría de las Necesidades: También recibe la influencia de la Teoría de las Necesidades de Maslow (1954). Se basa en las necesidades que mueven a una persona a decantarse por una ocupación u otra. • Teoría del Concepto de sí mismo. Autoconcepto: Esta teoría sitúa el autoconcepto como eje del desarrollo vocacional.
Teorías Evolutivas o de Desarrollo	<p>Estas teorías defienden que la elección vocacional no se toma en un momento único, si no que se extiende a lo largo del ciclo vital, y a través de esas elecciones va formando su proyecto vital.</p> <p>Uno de los precursores más importantes fue Carter (1940), quien defendía que los intereses vocacionales cambian y evolucionan con la edad.</p>
Teoría de la Toma de Decisiones, basadas en el aprendizaje social	<p>Estas teorías son defendidas por varios autores como parte inherente al proceso educativo, abogando por incluir la toma de decisión como objetivo curricular. Se subdividen en dos corrientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptivas: Hace referencia al proceso natural por el que una persona toma una decisión, como consecuencia de la tenencia de información. • Prescriptivas: Suponen planteamientos para orientar la toma de decisiones, a través de diferentes estrategias y métodos.
<p>Modelos Integrales, Comprensivos, Globales, Eclécticos o Enfoques de la Orientación Vocacional</p> <p>Estos modelos enfocan sus planteamientos desde la consideración de que existe una integración y complementación entre los factores psicológicos, sociológicos y económicos.</p>	
<p>Las teorías que se encuadran en estos modelos defienden una interrelación entre el ambiente y la persona y viceversa, adoptando premisas de los anteriores modelos, tanto de los psicológicos como de los no psicológicos, de manera que consideran la elección vocacional como un proceso complejo y multidimensional en el que influyen diferentes elementos tales como, la madurez vocacional, las etapas de desarrollo vital, aprendizajes sociales, desarrollo de la carrera, etc... y los trataremos con más profundidad en el siguiente apartado.</p>	

Tabla 7. Teorías y modelos en orientación. Adaptado de Bauselas (2004) y Ceperos (2009).

1.6.4.2. Enfoques.

En términos generales, se ha denominado “Enfoques de Orientación Vocacional”, por la amplitud del concepto de “orientación” a la manera de ofrecer ayuda a un individuo en el proceso de toma de decisión. Según Rivas (2003), sería “una herramienta heurística que nos permite analizar la coherencia del proceso seguido en el asesoramiento, tanto en su fundamentación teórica como tecnológica” (Ceperos, 2009).

Los enfoques son pautas metodológicas que se encuentran a medio camino entre la teoría y la práctica, y desde esta revisión, se plantean los siguientes.

Enfoque de Roe y Siegelman (1964)	<p>Parte de la Teoría de las Necesidades, perteneciente a la Teoría Psicodinámica.</p> <p>Para estos autores, la elección vocacional se basa en tres aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las experiencias de la infancia moldean la personalidad del individuo. 2. La elección vocacional se realiza para satisfacer las necesidades, las cuales se relacionan con la infancia. 3. Cada individuo nace con una carga genética que progresa a partir de la experiencia individual en un determinado contexto. <p>El proceso de desarrollo vocacional sería una actividad que ocuparía la totalidad del ciclo vital y las preferencias vocacionales van a venir condicionadas por las experiencias vividas y determinantes ambientales y contextuales.</p>
Enfoque del Concepto de sí mismo, Autoconcepto de Rogers (1961) y Súper (1963)	<p>Este enfoque defiende que la persona debe conocerse a sí misma para que pueda tomar por sí sola una elección vocacional. Rogers pretendía formar personas “autodirigidas vocacionalmente”.</p> <p>Súper explicó el desarrollo vocacional a través de las mismas fases que siguió para explicar el concepto de sí mismo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Exploración</u>: Valoración de las capacidades en cuanto a exigencias profesionales. 2. <u>Autodiferenciación</u>: Delimitación de la propia identidad. 3. <u>Identificación</u>: Selección de ramas profesionales afines a las capacidades personales 4. <u>Desempeño de roles</u>: Experiencia adquirida en tareas de diferente naturaleza. 5. <u>Evaluación</u>: Correspondencia entre las capacidades y las exigencias profesionales <p>Las preferencias vocacionales se establecen en función de la identificación de la persona con determinadas opciones vocacionales.</p>
El enfoque evolutivo de Ginzberg Ginsburg, Axelrad y Herma (1951).	<p>Este enfoque establece que la orientación vocacional madura a medida que la persona crece y se va identificando con diferentes tareas y las presiones que conlleva cada una de ellas. Basa sus postulados en la psicología evolutiva y el modelo freudiano de la personalidad.</p> <p>Las proposiciones definitivas del proceso de elección vocacional son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se extiende a lo largo del ciclo vital. 2. Se reajusta entre los intereses del sujeto y las características del mercado laboral. 3. El desarrollo vocacional debe equilibrarse con las exigencias profesionales. <p>Ginzberg distingue tres períodos relacionados con diferentes conductas vocacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fantasía (0-11 años): Toma de conciencia de la realidad. • Tentativo (12-18 años): Identificación de intereses, capacidades y aptitudes. • Realista (19-25): Toma de decisiones y puesta en práctica del plan de carrera. <p>Las preferencias vocacionales son dinámicas y evolutivas, reajustándose a lo largo de la vida.</p>
El enfoque de Tiedeman y O’Hara (1970)	<p>Estos autores proponen este enfoque para describir el proceso de toma de decisiones vocacionales, desarrollando para ello un programa que denominaron “Programa de Diferenciación e Integración”, cuya finalidad consistía en descubrir y favorecer el ajuste entre la persona y las exigencias profesionales, señalando dos fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación o preocupación: Que engloba a su vez cuatro etapas, exploración, cristalización, elección y esclarecimiento. 2. Implementación o instrumentación: Dividida a su vez en tres etapas, inducción, transición o reforma y mantenimiento o integración. <p>Se podía aplicar como apoyo un programa informático ISVD (System for Vocational Decisions, 1970).</p>
El enfoque de Gelatt (1977)	<p>Este enfoque ha sido de los más aceptados y como mayor cantidad de recursos generados. Su base se sustenta en considerar que se debe ayudar a la persona en el proceso de toma de decisión, siendo ésta no sólo evaluada a su término, si no durante el proceso seguido hasta llegar a ella.</p> <p>Este proceso lo divide en tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema predictivo: Información sobre alternativas y resultados posibles. 2. Sistema de valores: Evaluación de conveniencia entre intereses y resultados. 3. Criterios de decisión: Determinar la decisión y evaluación de la selección. <p>Gelatt (1977) modificó y definió su modelo DECIDE (Data Evaluación Counseling In Decision-Making Effectiveness).</p>
El enfoque de Hilton (1962)	<p>Este enfoque se basa en las teorías del procesamiento de la información en la que se tiene en cuenta que la persona parte de una serie de creencias de sí mismo y de su entorno, y la disonancia que se crea entre ellas es lo que conduce a la toma de decisiones.</p>

	<p>Distingue tres elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las premisas son las creencias que se tienen de uno mismo. 2. Los planes concepciones asociadas a un rol vocacional. 3. La disonancia cognitiva confronta las premisas con los planes y genera toma de decisiones. <p>La preferencia vocacional en este enfoque surge del proceso cíclico de toma de decisiones que parte de la información recibida y de los contextos próximos conectados a través de la retroalimentación, siendo lo más importante en las decisiones, la congruencia entre la persona y el mundo vocacional.</p>
El enfoque de Katz (1988)	<p>Este enfoque se basa en la delimitación de los valores individuales, como propulsores para la consecución de metas, de manera que en la toma de decisiones, la persona desarrolla una escala de valores y toma aquella que le confiere mayor valor.</p> <p>Este enfoque se apoya en tres sistemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de información. ▪ Sistema predictivo. ▪ Sistema valorativo. <p>Las preferencias vocacionales irían guiadas por las decisiones tomadas en base a la jerarquía de valores que establece la persona.</p>
Enfoque socio-psicológico de Blau (1956)	<p>Este enfoque pretende aunar determinantes contextuales y personales de la persona, basándose en los siguientes planteamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La elección vocacional surge como consecuencia de la valoración de las características personales y socioeconómicas del entorno. • Entre las diferencias de ambas variables, se produce una interacción que da lugar a la elección vocacional y la selección ocupacional. • La elección vocacional se considera un proceso evolutivo que ocupa la totalidad del ciclo vital. <p>Las preferencias vocacionales son variables y evolutivas dependiendo en mayor medida de las condiciones socioeconómicas del contexto.</p>
Enfoque tipológico de Holland (1983)	<p>Este autor propone un enfoque tipológico, en el cual la elección vocacional sería el resultado entre determinantes de tipos personales y ambientales, los cuáles interactúan y crean una relación de beneficio.</p> <p>Para Holland, los intereses vocacionales tienen su origen en la personalidad del individuo, siendo más placentero el desempeño laboral que sea más afín a las características personales. Se basa en cuatro supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de las personas pueden ser clasificadas en uno de los seis tipos de personalidad, siendo consecuencia de la interacción entre genética y ambiente. - A su vez, se dan seis tipos de ambientes. - Las personas buscan ambientes en los que puedan realizarse y expresar. - Las manifestaciones conductuales serían producto de la interacción que se produce entre la personalidad y el ambiente. <p>Las preferencias vocacionales se consideran estables a lo largo del tiempo e revelarían rasgos de personalidad.</p>
Enfoque socio-fenomenológico de Súper (1988)	<p>Súper plantea este enfoque considerando que la elección vocacional es un proceso que se encuentra condicionado por tres factores, los rasgos y factores, el autoconcepto y etapas del desarrollo del ciclo vital.</p> <p>Los supuestos en los que se basa este enfoque son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El desarrollo vocacional se focaliza en el desarrollo del concepto de sí mismo. ➤ En la elección vocacional se ven reflejadas características personales del individuo. ➤ La decisión no es puntual, si no que se extiende a lo largo de toda la vida. ➤ La carrera profesional engloba una serie de roles que se modifican con la edad. <p>Este enfoque supuso el punto de partida y el impulso de ciertas variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El autoconcepto o concepto de sí mismo. - La madurez vocacional. - Las etapas del desarrollo y las tareas vocacionales. - La carrera profesional. <p>Las preferencias vocacionales vendrían determinadas por factores personales y del desarrollo, siguiendo una evolución secuencial y cíclica a través de las distintas etapas del ciclo vital.</p>

Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979)	<p>Este enfoque deriva de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), y se basa en los siguientes supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La persona observa, interpreta y orienta su acción en función de lo que le rodea. ▪ La persona está cognitivamente condicionada y puede aprender e interpretar a través de experiencias y poner en práctica lo aprendido. ▪ Las fuentes de refuerzos, tanto externas como internas, pueden convertirse en predictores en la toma de decisiones. ▪ La toma de decisión adecuada vendrá condicionada por la oportunidad contextual y la destreza personal (competencias). ▪ La persona actúa desde el aprendizaje social siendo consciente de las diferentes alternativas y la capacidad decisoria que tiene ante ellas. <p>El proceso de toma de decisión estaría condicionado por las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carga genéticas y habilidades especiales de la persona. - Condiciones y acontecimientos ambientales. - Experiencias de aprendizaje de tipo instrumental y de tipo asociativo o vicario. - Destrezas para afrontar la tarea. <p>Las preferencias vocacionales dependen de las experiencias vividas, ejerciendo una gran influencia tanto los componentes genéticos de la persona, como el ambiente que le rodea.</p>
Enfoque de asesoramiento vocacional de Rivas (1995-2003)	<p>Este enfoque, también denominado Conductual-Cognitivo, es el más aceptado y compartido en Orientación Vocacional. Presenta como base de sus planteamientos el Asesoramiento Vocacional, entendido como un proceso estructurado de ayuda especializada a una persona que se encuentra en un estado de confusión con el fin de guiar la decisión y alcanzar una óptima realización personal y profesional.</p> <p>El asesoramiento consistiría en la delimitación de metas, asunción de responsabilidades, interiorización de competencias y determinación de posibilidades de acción.</p> <p>En sus postulados, se alimenta de distintas teorías psicológicas como aspectos metodológicos y objetivos del Neoconductismo, la intencionalidad y reflexión del Cognitivismo y la teoría de la Actividad Psicológica en la activación de procesos internos.</p> <p>Se basa en los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las personas se encuentra ante varias alternativas ante las que toma una decisión. - La persona decide solicitar ayuda. - El proceso requiere de una planificación y guía de profesionales expertos. - El punto de partida es el estado de conflicto de la persona. - De la intervención se extrae la conducta vocacional. - Se realizan evaluaciones de competencias. - La meta del proceso es la toma de decisión que se traduce en la elección vocacional. - La responsabilidad del proceso es compartida entre Asesor-Sujeto. - Las preferencias vocacionales serían el grado de atracción por determinados campos profesionales, basándose únicamente en estímulos emocionales y respuestas afectivas.
Enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano de González Maura (2004, 2006)	<p>Es el enfoque más actual y basa su desarrollo en la teoría de Vigotski (1987). La base de este enfoque se centra en el desarrollo profesional, considerado como la expresión de la evolución de la persona. Además, plantea el desarrollo para la carrera como un conjunto de acciones de orientación progresivas que se dan dentro del contexto del centro educativo e integrada en el desarrollo curricular del mismo. Para esta autora, la orientación profesional sería el proceso de elección, formación y desempeño profesional.</p> <p>Desde este enfoque, las preferencias vocacionales serían el resultado de complejos procesos psicológicos en comprenden operaciones conscientes e inconscientes, cognitivas y afectivas en el desarrollo de la personalidad del individuo, recibiendo constantes influencias del contexto histórico-social en el que vive.</p>

Tabla 8. Enfoques en orientación. Adaptado de Ceperos (2009).

1.6.5. Modelos de intervención en Orientación.

Para iniciar este apartado, resulta muy conveniente recurrir a la frase popular “cada maestrillo tiene su librillo” y es que en orientación no existen formas de intervención absolutas, si no que cada profesional de la orientación tiene su propio método y forma de llevar a cabo la acción orientadora, pero aun aceptando la diversidad y flexibilidad metodológica que permite esta disciplina, existen unos planteamientos teóricos, los cuáles han sido estudiados y clasificados por diferentes autores y cuya tarea fundamental se basa en la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir (Rodríguez Espinar y otros, 1993), es decir, se conforman como guías de intervención integrando en sus postulados propuestas para intervenir y diseñar un proceso de orientación.

Siguiendo a Pantoja (2004), diríamos que “un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”.

Existen muchas tipologías en la clasificación de modelos de intervención en orientación atendiendo a diferentes perspectivas, pero de manera general, podemos establecer cuatro modelos:

1.6.5.1. Modelo clínico (counseling) de atención individualizada.

Este modelo se basa en la atención individualizada del orientado, siendo protagonista de un proceso de ayuda directa dirigido a su asesoramiento, en el que se establece una relación profesional asimétrica entre el orientador/a y el orientado/a, con el propósito de aconsejar, guiar e inspirar la toma de decisión vocacional.

Este modelo presenta una serie de características propias (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009):

- Es un modelo de ayuda personal.
- Existe una relación de ayuda profesional en la que el orientador actúa como experto y dirige el proceso.

- Tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico, aunque en alguna ocasión puede adoptar un carácter preventivo.
- Se pone en marcha ante un problema personal, educativo y/o socio-profesional que ya ha aparecido.
- La técnica por excelencia en la que se basa el modelo es la entrevista.

Al ser un modelo personal, con una relación de tú a tú, el orientador/a es responsable último de la acción mediadora y debe poseer una serie de aptitudes y características para que el proceso resulte exitoso. Tal como señala Santana Vega (2003), podrían considerarse el *rappport* o cercanía al cliente, la escucha activa, la empatía, la comprensión, la atención y la integridad personal.

Así mismo, este modelo presenta una serie de limitaciones que dificultan su aplicación siendo entre ellas las más importantes su carácter asimétrico y el establecimiento de una relación diádica entre el orientador/a y el orientado/a, la cual inhibe la participación de otros profesionales de la educación, como pueden ser los profesores, en el proceso, además, la intervención es tan centrada en el orientado/a que no se tienen en cuenta otras variables como el contexto educativo y social. (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009).

1.6.5.2. Modelo de servicios:

Este modelo posee un enfoque terapéutico, ya que se basa en la intervención directa sobre un individuo o sobre un grupo y actúa ante una demanda solicitada con el objetivo de satisfacer una necesidad personal o educativa.

Las intervenciones que se realizan basadas en este modelo utilizan la entrevista como instrumento metodológico y comparten una serie de características (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009):

- Intervenciones de perfil social o público.
- El proceso se realiza al margen de los centros educativos y por profesionales externos a las instituciones.
- Interviene a través de funciones.
- Tiene un carácter terapéutico o remedial.
- Suelen ser individuales y puntuales.

1.6.5.3. Modelos de programas:

Para definir este modelo, seguiremos la definición expuesta por Vélaz de Medrano (1998) quien decía que el “Modelo por Programas” es un “sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención”, así, con este modelo, la Orientación pasa a formar parte del proceso educativo, siendo un ámbito más de la intervención basada en la prevención, desarrollo e intervención social (García, 2009).

Se pueden puntualizar los siguientes rasgos en este modelo (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009):

- Los programas se insertan dentro de un centro educativo, por lo que se diseñan teniendo en cuenta las características de éste.
- Parte de la detección de necesidades y se dirige a la totalidad de alumnos/as del centro.
- Basa su intervención en la prevención de dificultades y el desarrollo de competencias.
- Los alumnos/as pasan a formar parte del proceso de manera activa.
- Tiene un carácter natural proactivo-preventivo.
- Los programas se sustentan en objetivos y se materializan a través de actividades.
- Utiliza el recurso de evaluación como guía de la acción, desde el inicio hasta el final del programa.
- Se pueden confeccionar integrando sus contenidos dentro de las áreas del currículo.
- Para su intervención implica a todos los agentes de la comunidad educativa.
- El responsable de la orientación forma parte del equipo educativo del centro.
- Los destinatarios son todos los alumnos/as de la institución educativa, sin excepción.

Numerosos autores coinciden en que se trata del modelo de intervención más completo, ya que el alcance en cuanto a destinatarios es el más amplio, se fomenta la intervención desde el enfoque preventivo, promueve el desarrollo y la participación

activa, tiene en cuenta la reflexión crítica de la práctica e implica a la totalidad de la comunidad educativa en el proceso (García, 2009).

1.6.5.4. Modelo de consulta:

Este modelo defiende la intervención como una facilitación de servicios educativos y/o psicológicos, mediante los cuales, un orientador/a experto colabora de manera externa con los profesionales y el equipo del centro educativo con el objetivo de promover la adaptación de los/as alumnos/as y mejorar su aprendizaje (Erchul y Martens, 1997).

Las características inherentes a este modelo son las siguientes (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009):

- Se basa en un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional.
- Establece una relación simétrica entre el profesional de la orientación y los/as profesionales del centro educativo.
- Se establece una relación triádica entre consultor-consultante-asesorado.
- Tiene una identidad remedial o preventiva y de desarrollo.
- Se constituyen relaciones temporales.

El modelo presenta una limitación importante, ya que se considera excesivamente teórico, debido a la falta de contextualización, la relación a tres que establece y la pérdida de dinamización a lo largo de las fases de intervención (Santana Vega, 2003).

1.6.5.5. Enfoque tecnológico:

Con la revolución tecnológica que vivimos actualmente, distintos autores se han inclinado en considerar los avances tecnológicos en sí mismos, como un modelo de orientación, sin embargo, este supuesto no resulta compartido por gran parte de la comunidad científica, ya que tal y como señala García (2009), siguiendo a Rodríguez Espinar (1993), las nuevas tecnologías constituyen un conjunto de recursos pedagógicos,

actuando como materiales al servicio de la actividad de aprendizaje y de desarrollo personal, académico y profesional.

En conclusión, las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), supondrían un medio para desarrollar la actividad orientadora, concretando y proporcionando medios con el objetivo de operativizar los principios de prevención, desarrollo e intervención social (García, 2009).

No existe un modelo de intervención perfecto, si no que la riqueza de la acción orientadora radica en la combinación de todos ellos para llegar a colectivos amplios e individuales, mediante tareas directas e indirectas para englobar la totalidad de contextos e implicara todos los agentes educativos y sociales.

1.6.6. Nuevas perspectivas en la Orientación académico-profesional hoy.

Desde la promulgación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), en España se ha apostado por una educación integral, ya que en esta ley, en su artículo 1, se hacía referencia al “pleno desarrollo de la personalidad del alumnos”, contemplando de esta manera la Orientación como parte del proceso de desarrollo, tomado en cuenta desde dos perspectivas, por un lado, el desarrollo personal del alumno/a en cuanto a formación académica y personal, y por otro lado, la inserción social, como desarrollo de la fase de preparación del alumno/a para integrarse con éxito en el mercado laboral (Sánchez, 2001).

Sim embargo, la realidad difiere de la teoría, ya que en la práctica, la consideración de la Orientación como parte indispensable de la socialización para alcanzar la vida adulta dentro de los centros educativos y como parte inherente a la formación académica del alumno/a, no tiene la misma atención que se le presta en la literatura, pues en muchas ocasiones se ve relegada a los últimos puestos dentro de las listas de prioridades académicas, y los esfuerzos, tanto materiales, como personales quedan reducidos.

Por otro lado, son muchos los estudios sociológicos que se han realizado con el objetivo de explicar y esclarecer el estado actual de la sociedad occidental en términos generales, que afectan de manera directa a la Orientación. Según el Barómetro de Enero

de 2017, realizado por el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), un 73,3% de la población entrevistada considera que el paro es el mayor problema existente en España actualmente y un 25,2 % considera que son los problemas relacionados con la calidad del empleo. De manera que observando las estadísticas y resultados extraídos de estos estudios, se constata que dos de los cuatro problemas considerados como los más importantes por la población española, están relacionados con el empleo.

Además, tal y como expresa Rivas (2007), debido a la situación económica del país, estamos viviendo un proceso de “descentralización de la profesión”, es decir, se concede un valor mayor a la retribución salarial que ofrece el empleo, que al desempeño profesional gratificante y satisfactorio. Y lo que resulta más preocupante de este proceso es que en un gran porcentaje de los casos no se realiza de manera voluntaria, es decir, existe una gran mano de obra sobrecualificada de jóvenes que se encuentran con edades comprendidas entre 20-30, que se ven arrastrados a una ocupación que se encuentra por debajo de su formación y recibiendo un salario inferior al que recibirían si desempeñaran un puesto de trabajo acorde con su preparación (Rivas 2007).

Por otro lado, en el terreno personal, esta situación de limbo ocupacional reporta consecuencias, debido a que el status de edad adulta cada vez se retrasa a edades más avanzadas, ya que para alcanzarlo es necesaria cierta independencia funcional, y con ello, se produce un aplazamiento de otros ámbitos del desarrollo personal que provocan otros problemas sociales preocupantes como pueden ser el descenso de la natalidad, movimientos migratorios, modificación del valor del trabajo...

Ante esta perspectiva, es indiscutible que se hace necesario un cambio de enfoque en cuanto a Orientación académica-profesional se refiere, ya que tradicionalmente, la preocupación de la orientación se basaba en encontrar el ajuste entre las capacidades del sujeto y la profesión u ocupación adecuada, sin embargo, en la sociedad actual, ni los requisitos ocupacionales, ni los puestos profesionales, ni los intereses y capacidades del individuo permanecen estables en el tiempo (García, 2001; Corominas, 2006).

Es un hecho que hoy las profesiones han crecido en número, han aparecido nuevos campos profesionales y nuevas formas de trabajo, debido a los avances científicos y los medios tecnológicos, y con ello, la desaparición de algunas profesiones y la reducción

de demanda en otras. Es por ello por lo que elegir una profesión no es un proceso que finalice al terminar la etapa educativa, si no que se alarga hacia el “desarrollo de la carrera”, durante la cual el sujeto tendrá que adaptarse a las exigencias del mercado laboral y tomar futuras decisiones (García, 2001).

Por tanto, se hace necesario redirigir el proceso de Orientación Educativa teniendo en cuenta ciertas variables que resultan importantes por el peso de influencia que tienen en la toma de decisiones vocacionales, siendo estas (Corominas, 2006; Rosas, 2015):

- El papel de las emociones y los sentimientos en la elección vocacional.
- Importancia del estilo relacional y de la competencia social para la formación profesional.
- Promoción del autoconocimiento personal.
- Aceptación de la indecisión como parte del proceso de toma de decisión.
- Incorporación de actividades constructivistas de conocimientos y experiencias en Orientación Educativa.
- Inclusión de la Orientación Educativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planificación de una intervención sistemática y continua.
- Facilitación de información actual sobre alternativas educativas, profesionales y ocupacionales.
- El objetivo último debe ir dirigido a la autoorientación.

CAPÍTULO II: LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

CAPÍTULO II: LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.

La socialización familiar es un tema que ha sido estudiado de manera constante y a través de multitud de enfoques y teorías, debido a su importancia para el ajuste psicológico de los hijos/as y la correcta adaptación de sus conductas al entorno cultural en el que viven. Es por ello, por lo que en este apartado vamos a dar respuesta a cómo se produce el proceso de socialización familiar, cómo influyen los padres en sus hijos y las consecuencias que de ello se derivan, en concreto, durante el período de la adolescencia

2.1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN.

Siguiendo a Musitu y García (2016), “la socialización se define como el proceso mediante el cual las personas interiorizan los valores, las creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecen”, es decir, la persona interioriza las reglas sociales de su entorno para responder de manera eficaz a ella (Navarro, 2014).

A través de la socialización, la persona se reconoce como ser social y se espera que asuma una serie de principios, valorados de manera positiva por su comunidad para el ejercicio de la ciudadanía, y a través de un aprendizaje no formalizado, configure un sistema ético de valores que regule la idoneidad de su comportamiento en sociedad. (Navarro, 2014; Musitu y García, 2016).

Pero la cuestión se centra en qué componentes trabaja el proceso de socialización, y la revisión científica muestra que son muchos los elementos de socialización que la persona debe comprender e incorporar a su estructura cognitiva: actitudes, valores, prejuicios, motivaciones, intereses, nociones, categorías sociales, clasificaciones sociales (género, raza, etapas vitales...), y dependiendo del contenido de esos elementos, van a influir diferentes agentes de socialización. (Simkin y Becerra, 2013).

Así pues, entran en juego unos nuevos elementos, que son los agentes de socialización, cuya función es llevar a cabo el proceso de socialización y que según el consenso de los autores, son la familia, la escuela, el grupo de iguales, y en la actualidad, el mundo de la información y la comunicación a través de las redes sociales. Estos

agentes pueden coincidir en sus pautas o transmitir diferentes ideas (Garaigordobil, 2011).

Arnett (1995) en Simkin & Becerra (2013), propone tres objetivos para el proceso de socialización:

- a. El control de impulsos.
- b. La preparación para ocupar roles sociales.
- c. La internalización del sentido.

En definitiva, la infancia y la adolescencia es un período sensible, ya que desde el nacimiento, se pone en marcha el fenómeno de la socialización, del cual la persona participa de forma activa con una predisposición innata al aprendizaje y a la integración de las normas sociales y culturales, y lo hace a través de dos tipos de socialización (Navarro, 2014):

- La socialización primaria, encargada de la formación de la conciencia de la persona y fundamentada por la familia principalmente y que según la literatura, es la que más peso tiene en la formación de la identidad personal.
- La socialización secundaria, que es la socialización que actúa desde otras áreas de la experiencia personal (escuela, amigos...) y contribuyen al enriquecimiento de esta identidad personal.

2.1.1. Teorías del proceso de socialización.

Son muchas las teorías que desde diferentes enfoques han intentado explicar teóricamente cómo se sucede el proceso de socialización de la persona y cómo se produce la conexión entre el individuo y su sociedad, pero por su relevancia en el campo de la Psicología Social, vamos a detenernos en tres de ellas: La teoría Psicoanalítica, la teoría Cognoscitiva y la teoría del Aprendizaje Social.

TEORÍAS DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	
Teoría Psicoanalítica	<p>El padre de la teoría psicoanalítica del desarrollo humano fue Sigmund Freud, a finales del s. XIX, quien la catalogó como una doctrina de los procesos psíquicos más profundos, sólo accesibles a través del inconsciente. Para este autor, el desarrollo de la personalidad del individuo se va formando a través de la superación de conflictos, tanto de carácter interno (deseos individuales), como externos (demandas de la sociedad) y que constituirán el desarrollo de las tres estructuras de la personalidad, el ello, el yo y el superyó. Lo realmente valioso del enfoque psicoanalítico es el tratamiento del concepto de <i>identidad</i>, es decir, la formación del ser de la persona, la capacidad de formarse de manera crítica a sí mismo, de poner en funcionamiento las habilidades internas para alcanzar un crecimiento positivo y conseguir satisfacción con ello. Cada etapa madurativa supondrá un reto para la persona, y será en la adolescencia cuando los estímulos sociales externos cobren mayor importancia, y se ponga a prueba su proceso de individualización. Se espera que el adolescente tome consciencia de que su conducta y las decisiones que tome tiene un significado real para la sociedad y afectará a la reorganización de su experiencia interna.</p>
Teoría del Desarrollo Cognoscitivo.	<p>Su máximo representante fue Juan Piaget, quien desarrolló su teoría de la inteligencia humana sobre los tipos de razonamiento que pone en marcha el ser humano a lo largo de su crecimiento madurativo para resolver problemas lógicos. Desarrolla en su teoría una serie de estadios jerárquicos y sucesivos en los que describe la evolución psíquica humana a través de la satisfacción de necesidades e intereses. El aporte fundamental de esta teoría es la organización del proceso madurativo como un mecanismo de ajuste constante del individuo al medio, regulado por los procesos de equilibrio y adaptación, de manera que en cada etapa, la persona se enfrenta a nuevas tareas que le aportan nuevos aprendizajes y debe transformar y superar esas tareas para reestructurar el ambiente y volver al estado de equilibrio, de manera que la persona va atravesando su desarrollo vital en constante interacción con el medio, recibiendo nuevas influencias y adaptado sus procesos cognitivos para interiorizar los nuevos aprendizajes, hasta llegar a la adolescencia, donde se produce el desarrollo máximo de las capacidades y la persona se encuentra preparada para integrarse como adulto en la sociedad.</p>
Teoría del Aprendizaje Social	<p>Se reconoce a Bandura como su máximo representante. Este autor articuló sus planteamientos teóricos entorno al supuesto de que el comportamiento humano se adquiere a través de un proceso de aprendizaje vicario, explicando la influencia que tienen en dicho proceso los procesos psicológicos motivacionales y autorreguladores de la conducta. El aprendizaje se adquiere a través de la interrelación de tres elementos: la conducta observable de un modelo, factores situaciones que la acompañan y factores personales de la persona que observa. Esta perspectiva teórica supuso el planteamiento de que la socialización de la persona se produce a través del aprendizaje en contacto con el medio social y estableció la posesión de unas características básicas que hacen posible el proceso: la capacidad de representación simbólica, la capacidad de previsión de consecuencias, la capacidad de aprendizaje vicario, capacidad autorreguladora del comportamiento y capacidad de reflexión sobre las propias acciones.</p>

Tabla 9. Teorías del proceso de socialización (Alarcón, 2012).

2.2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN.

En este apartado se tratará la familia como organización de convivencia básica, enfatizando su dimensión pública socializadora y educativa, teniendo en consideración los múltiples factores que fluctúan en su formación y evolución.

2.2.1. Conceptualización del sistema familiar.

La familia se considera, según Palacios, Hidalgo y Moreno (1998), “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere

duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Navarro, 2014).

La familia es el primer núcleo social de convivencia donde la persona comienza a descubrir de manera consciente el mundo social, y a través de las interacciones con todos sus miembros, va a integrar en su estructura de personalidad conocimientos relacionados con valores, actitudes, sentimientos, necesidades, costumbres, normas... en definitiva, va a formar una imagen del entorno cultural en el que vive y de sí mismo que definirá su estilo de adaptación al ambiente (Ramírez, Ferrando y Sáinz, 2015).

Durante los primeros años de vida, el infante establece lazos emocionales y afectivos que van a actuar como soporte para la exploración del mundo que le rodea y como base que va a posibilitar el proceso de socialización (Ramírez, Ferrando y Sainz, 2015). Este fenómeno, conocido como *apego*, supone una conexión socio-afectiva entre el nuevo miembro y los adultos encargados de su cuidado y de su ajuste dependen la calidad de las experiencias de relación que posteriormente establezca con otras personas y el medio (Ruhl, Dolan & Buhrmester, 2014).

Desde un punto de vista institucional, se conceptualiza a la familia como un contexto social de aprendizaje que debe procurar las condiciones más óptimas para que se produzca el desarrollo humano, ya sean niños, jóvenes o adultos y velar por todas las etapas de su desarrollo evolutivo, el cual se encuentra relacionado directamente con su desarrollo social, y por tanto, con la función socializadora de la institución familiar. (Tilano, Henao y Restrepo, 2009; Martínez, 2009).

Se debe tener en consideración, que la familia es una estructura dinámica, es decir, cuenta con la permeabilidad del influjo social, factor que la convierte en una organización evolutiva y en constante cambio, pues no sólo evolucionan y se desarrollan sus miembros de manera individual, si no que la familia con entidad tiene su propio proceso de desarrollo, por lo que variables laborales, económicas, étnicas, educativas, religiosas... van a ir conformando una identidad familiar única que va a condicionar el funcionamiento interno y externo del grupo (Santamaría, 2002; Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007; Martínez, 2009).

Actualmente se habla de la revolución familiar, ya que muchos autores consideran que la familia como institución se encuentra en crisis, otros coinciden en apuntar que la estructura y dinámica de la familia sólo está evolucionando... en cualquier caso, la familia como unidad de convivencia atraviesa una época de cambios y retos a nivel político, social, tecnológico, y económico, además, la estructura familiar nuclear clásica adquiere nuevas acepciones, dado lugar a nuevos modelos de familia, la democratización de la sociedad y la convivencia de la diversidad cultural, la influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura consumista imperante, el capitalismo y la globalización, la despersonalización social... son variables que afectan a la consciencia y funcionamiento familiar y por tanto, su actuación en la sociedad (Martínez, 2009; Capano, Del Luján y Massonnier, 2016).

En definitiva, la familia constituye el germen de la sociedad, a través de sus diversas realidades de funciones, estructuras, relaciones y organizaciones, que tiene la capacidad privilegiada de formar a sus miembros más inmaduros, satisfaciendo sus necesidades biológicas y psicológicas y transmitiendo unos esquemas propios de interpretación de la realidad, con el objetivo de dotarlos de habilidades cognitivas, emocionales y sociales para convertirlos en miembros activos de la sociedad, capaces de crear su propio proyecto vital (Palacios, Villavicencio y Mora, 2015; Capano, Del Luján y Massonnier, 2016).

2.2.2. Funciones de la familia.

La delimitación de las funciones de la familia no resulta una tarea sencilla, ya que abarca todas las dimensiones del desarrollo del ser humano en su totalidad, sin embargo, se hace necesario operativizar esas funciones para establecer clasificaciones y posteriores evaluaciones del desarrollo normativo de la estructura familiar.

El sistema familiar debe actuar con responsabilidad y equilibrio sobre sus miembros, procurando el máximo bienestar tanto físico (alimentación, descanso, cuidados sanitarios...), como psicológico (emocionales y afectivos), fortaleciendo las respuestas sociales basadas en actitudes, comportamientos, sentimientos, diálogos, derechos y deberes, habilidades... deseables en el entorno social en el que crecen y se

desarrollan, abogando por la seguridad y protección de cada uno de ellos (Sánchez, 2011; Ramírez, Ferrando y Sáinz, 2015).

La función socializadora no es exclusiva de la familia, ya que se verá complementada por el resto de agentes de socialización, pero a ella se le otorga el papel protagonista de ejercer de modelo educativo y de dotar de autonomía a sus miembros procurando el crecimiento armónico de los mismos (Navarro, 2014).

Siguiendo a Sánchez (2011), son seis las funciones que cumple el sistema familiar con respecto a los/as hijos/as:

FUNCIONES DE LA FAMILIA	
Función Biológica	Reproducción sexual.
Función Educativa-Socializadora	Se socializa a los hijos/as en cuanto a hábitos, sentimientos, valores, conductas, normas, etc. La socialización es vista por los sociólogos, como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de una sociedad; a través de dicho proceso, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimiento específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adapta a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.
Función Económica	Se satisfacen necesidades como la vivienda, salud, alimento, vestido, cuidados...
Función Protectora y de Apoyo	La familia aporta estabilidad emocional, ofreciendo afecto, confianza. Se crea y se favorece un clima de apoyo que propicia la resolución de problemas y dificultades.
Función Afectiva	Se canaliza a través de la creación y desarrollo de vínculos afectivos, adquisición de confianza y estimulación y refuerzo para relacionarse socialmente.
Función Axiológica	La familia crea espacios donde se aprenden conductas, comportamientos y afectos que permiten valorar el socorro y apoyo mutuo entre sus miembros y de cara a su entorno social.

Tabla 10: Funciones de la familia (Sánchez, 2011).

2.2.3. La socialización en el núcleo familiar.

En el apartado anterior se ha realizado un análisis de las principales funciones que cumple la familia, y en las siguientes líneas, el discurso se va a centrar en la función de socialización de la misma.

Una definición concreta y clara de qué se entiende por proceso de socialización familiar la formula Lila, Buelga et al., (2006) en Alarcón (2012), quienes afirman que es “...el conjunto de procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tiene por objeto inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas, creencias...”. De manera que, la familia transmite la herencia cultural del sistema social en el que viven a través de diferentes estrategias y mecanismos de socialización dirigidas a educar, en el más amplio sentido de la palabra, a los/as hijos/as, dotándoles de la necesaria competencia social para formar parte de la sociedad (Gracia, Fuentes y García, 2010; Navarro, 2014).

Los padres, ponen en marcha una serie de recursos para crear pautas de socialización en los/as hijos/as, las cuáles se van a traducir en un conjunto de herramientas/estrategias que van a poder ser clasificadas en unos determinados estilos educativos, los cuáles se van a convertir en indicadores del desarrollo y ajuste psicosocial de los/as hijos/as (De la Torre, Casanova, Carpio y Cerezo, 2013; Gracia, Fuentes, García y Alarcón, 2015).

Según Musitu y García (2004), la socialización parental actúa fundamentalmente sobre dos dimensiones, la *enculturación* (interiorización de pautas culturales del entorno) y la *personalización* (como afirmación de la identidad de la persona), de manera que se persiga la consecución de los siguientes objetivos (Musitu & García, 2004, Bulnes, Ponce, Huerta, Álvarez, Santiváñez, Atalaya, Aliaga y Morocho, 2008; Pérez, 2013):

<i>OBJETIVOS DE LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL</i>	
<i>Control de impulsos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la capacidad de autorregulación para el desarrollo de la consciencia. - Adquisición de habilidades de tolerancia a la frustración y al estrés. - Gestión de proceso motivacional de refuerzos. - Establecimiento de la demora de la gratificación comportamental. - Fomento de la autoeficacia percibida.
<i>Preparación y ejecución del rol</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación para la ejecución de roles sociales, familiares, ocupacionales e institucionales. - Facilitación de la comprensión de los distintos roles (significado y aprendizaje).
<i>Cultivo de fuentes de significados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Generación de valores sociales. - Personificación de la moralidad social. - Representación de la realidad social. - Determinación de la importancia situacional. - Implicación en la creación del proyecto vital.

Tabla 11: Objetivos de la socialización parental (Adaptado de Musitu y García, 2004), Bulnes, Ponce, Huerta, Álvarez, Santiváñez, Atalaya, Aliaga y Morocho, 2008; Pérez, 2013).

En definitiva, la familia constituye una fuente de aprendizaje privilegiada que ejerce un efecto de primacía sobre sus miembros, y de su capacidad socializadora se desprende la integridad de sus componentes, siendo el eje de su función la puesta en marcha de una serie de mecanismos de socialización que identificarán un estilo educativo propio del sistema familiar, el cuál condicionará el carácter interactivo y el criterio de sus miembros en el mundo social (Maestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Martínez, 2012).

2.2.3.1. Diferencias de género en la socialización familiar.

Numerosos autores han puesto de manifiesto la existencia de una socialización diferenciada para el hombre y la mujer, según su sexo, como dimensión generalizada socialmente, cuya magnitud depende directamente del entorno cultural en el que nazca, es decir, tal y como expone Climent (2009), es conocido que a partir de la categoría biológica (sexo) que identifica como hombre o como mujer se atribuyen unas pautas sobre la conveniencia o no de maneras de pensar, actuar, sentir, hablar..., creando en la persona una identidad sexual socialmente aceptada (Climent, 2009; Alarcón, 2012; Fernández, 2014).

La familia, como principal agente de socialización, es el primer responsable de la socialización en cuanto a género, ya que desde su núcleo, emergen expectativas hacia los hijos que combinan con roles de género, los cuáles se traducen en valores, ética moral, conocimientos y representaciones sociales (Climent, 2009; Alarcón, 2012).

Los estudios de la práctica parental en cuanto a género, se enfocan desde los estilos educativos, haciendo una valoración tanto global, de ambos progenitores, como individual, del uso del estilo que realizan por separado, así, los resultados arrojan diferencias existentes entre la implicación educativa del padre y la madre y el uso diferenciado de sus prácticas educativas en cuanto a la socialización del hijo y de la hija. (Alarcón, 2012; García et al., 2011; Carpio et al., 2014).

Por otro lado, la literatura especializada ha puesto énfasis en la repercusión social de esta socialización por género, ya que la interiorización de este proceso de socialización conlleva el ejercicio de unas pautas de conductas inconscientes, hacia nosotros mismos, según la condición de hombre o mujer, y hacia el conjunto de la sociedad, dependiendo del sexo de las personas con las que interaccionamos. Así, estas percepciones sesgadas por la condición biológica conllevan conductas discriminatorias, injustas, que privan de determinados derechos y que pueden llevar a la violación de los derechos humanos, dando lugar a estereotipos de géneros y prejuicios sexuales. (Alarcón, 2012; Olivares y Olivares, 2013).

Olivares & Olivares (2013) realizaron un estudio de investigación sobre la desigualdad de género en el proceso de socialización en relación al empleo y recogieron las consecuencias psicológicas y sociolaborales de este proceso de socialización diferenciado:

SOCIALIZACIÓN MASCULINA	
<i>En comparación con las mujeres, a los varones...</i>	
✓	Se les considera el sexo fuerte e importante, y se pretende que lo sean.
✓	Se les presupone menos emotividad y escasas necesidades afectivas.
✓	Se les presupone más fuerza y capacidad.
✓	Se espera más de ellos.
✓	Se cree que les acecharán menos peligros y sufrimientos, pero que deberán afrontar más retos y desafíos.
<i>Consecuencias a nivel psicológico y sociolaboral</i>	

<p>A nivel psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déficits afectivos: <ul style="list-style-type: none"> a. Insatisfacción a nivel psicológico. b. Escasas habilidades sociales. c. Inhibición de sentimientos. d. Tendencia al aislamiento. e. Dificultad para pedir ayuda. f. Desconfianza hacia los demás. g. Actitudes agresivas. - Altos niveles de independencia y autonomía. - Seguridad en sí mismos. 	<p>A nivel laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altas expectativas laborales. - Priorizan desarrollo profesional sobre personal. - Se preocupan por reforzar estereotipos de fuerza y capacidad. - Facilidad de acceso al empleo (diversificación profesional). - Facilidad de promoción profesional. - Escasa tolerancia al fracaso. - Elevados niveles de reconocimiento profesional. - Elevado sentimiento de autorrealización.
SOCIALIZACIÓN FEMENINA	
<i>En comparación con los varones, a las mujeres...</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se les considera el sexo débil y secundario, y se pretende que lo sean. ✓ Se les presupone más emotividad e importantes necesidades afectivas. ✓ Se les presupone menos fuerza y capacidad. ✓ Se espera menos de ellas. ✓ Se cree que les acecharán más peligros y sufrimientos. ✓ No se espera que deban afrontar demasiados retos y desafíos. 	
<i>Consecuencias a nivel psicológico y sociolaboral</i>	
<p>A nivel psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima. - Inseguridad, miedo y dependencia. - Vulnerabilidad. - Habilidades sociales y comunicativas. - Acusado sentimiento de culpa. 	<p>A nivel laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajas expectativas profesionales. - Deseo de conciliar vida laboral y familiar. - Dificultades para romper estereotipos. Concentración en determinadas ocupaciones (vinculadas a roles de cuidado y protección). - Frustración y desmotivación ante la falta de apoyo social y de oportunidades laborales. - Dificultades para la promoción profesional (techo de cristal). - Sufren mayores niveles de control en el trabajo.

Tabla 12: Proceso de socialización de género (Olivares y Olivares, 2013).

En definitiva, la identidad de género se adquiere desde el momento del nacimiento, basada en percepciones socio-simbólicas inherentes al proceso de socialización, las cuáles van creando esquemas cognitivos, emocionales, actitudinales y comportamentales en la persona que exterioriza en el día a día a través de la asunción de los roles, condicionando su relación con el medio social que le rodea, y es la familia la que debe velar por un adecuado contexto de socialización y ser consciente de su influencia en el equilibrio emocional, en la formación de la autoimagen y en la estructuración de la personalidad de los hijos, actuando así como modelos, guías y fuentes de información utilizando para ello distintas estrategias de socialización parental (Vielma, 2003).

2.2.4. Estrategias/mecanismos de socialización familiar.

Antes de comenzar con el desarrollo de este apartado, se hace necesario señalar que en la revisión literaria realizada se han encontrado diferentes denominaciones para referirse a la manera que tienen los padres de educar a sus hijos, tales como, estilos de educación parentales, estilos de socialización familiar, estilos educativos paternos, estilos de crianza..., aludiendo todas ellas a las estrategias o mecanismos que utilizan los padres para socializar a sus hijos (Navarro, 2014). Se utilizarán en este estudio el concepto de estilos educativos paternos o parental de manera indistinta para hacer referencia a estos mecanismos.

Durante las últimas décadas se ha centrado la atención en el estudio de los estilos educativos que emplean los padres para socializar a sus hijos y su repercusión en diferentes dimensiones de su desarrollo, por lo que resulta conveniente delimitar qué es un estilo educativo parental.

Los padres generan un repertorio de conductas que consideran apropiadas y deseables para la educación de sus hijos, y a este repertorio se les denomina estrategias o mecanismos de socialización, las cuáles se encuentran directamente relacionadas con el tono de relación, con la calidad de la comunicación y con el modelo de conducta y que combinadas dan lugar unos estilos educativos de socialización parental (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Musitu y García proponen el término *estilos de socialización parental*, definiéndolos como “la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados” (Musitu y García, 2001).

Para Aroca, serían el conjunto de pautas y prácticas de crianza que se ponen en marcha con el fin de alcanzar la socialización y la educación de los hijos, en las cuáles interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales, que se encuentran incardinadas dentro del sistema intra, meso y macrofamiliar, en un momento histórico concreto (Aroca, 2010 en Aroca y Cánovas, 2012)

El entorno familiar genera un espacio de exploración y aprendizaje, donde los hijos ponen a prueba las normas sociales, regulado por las pautas educativas parentales, las cuáles se encuentran mediatizadas por su dinamismo y reciprocidad, por lo que la relación se convierte en recíproca y da lugar a un aprendizaje y una evolución bidireccional (Senabre y Ruiz, 2012; Martínez, García, Musitu, y Yubero, 2012).

La importancia del estudio de los estilos educativos parentales radica en la influencia de los mismos en el desarrollo de la conducta prosocial de los/as hijos/as, es decir, la tendencia de ciertas prácticas familiares, el afecto, la comunicación, el apoyo, la receptividad, la disciplina, el control... se convierten en importantes indicadores del desarrollo psicosocial de los/as hijos/as, en cuanto a autoestima, autocontrol, motivación del logro, ajuste/problema emocionales y/o conductuales...(Oliva, Parra y Arranz, 2008; De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012; De la Torre, Casanova, Carpio y Cerezo, 2013).

Por otro lado, en un estudio realizado por Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012) hallaron que existen diferencias entre los estilos de crianza de las madres y de los padres, y de éstos según el género de los hijos, así pues, cuando existe consistencia entre los estilos educativos de ambos progenitores hacia los hijos, se consigue un mejor ajuste psicosocial, ya que no existen incongruencias entre las pautas educativas de ambos progenitores, sin embargo, este ajuste no sólo depende de la consistencia interparental, sino también de la conveniencia del uso de las distintas estrategias educativas y mecanismos de socialización (Casullo y Liporace (2008); Aroca y Cánovas, 2012; Senabre y Ruíz, 2012; García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo y Casanova, 2014).

En definitiva, el proceso de socialización de los hijos se confecciona sobre la base de relaciones e interacciones que se producen entre todos los miembros de la familia, de manera que el estudio de esta variable resulta trascendental desde el punto de vista de factor de riesgo por su influencia sobre la formación de la estructura de personalidad, del ajuste psicosocial y de la regulación conductual de los hijos (Capano y Ubach, 2013; Navarro, 2014).

En los siguientes apartados se van a diferenciar dos enfoques, que según la literatura revisada, constituye la esencia de la formación de los estilos educativos parentales, estos son el enfoque dimensional y el enfoque tipológico.

2.2.4.1. Enfoque dimensional del proceso de socialización parental.

Esta línea de investigación ha tenido una gran trayectoria de desarrollo teórico para la definición de la actuación parental. La perspectiva dimensional valora la influencia de dos grandes dimensiones teóricamente independientes, por un lado la aceptación/implicación, y por otro la severidad/imposición (Navarro, 2014; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015). Esta perspectiva dimensional de las prácticas parentales condensa lo que más adelante se define como estilos educativos parentales (Musitu y García, 2016).

El estudio de las dos grandes dimensiones se fundamenta en la actuación parental desde el ámbito de la aceptación/implicación, reflejando el grado en el que los padres se comprometen de manera afectiva en la socialización de los hijos/as, a través del cariño, la comprensión, el apoyo y la comunicación efectiva, y desde el ámbito de severidad/imposición cuando se trata de manera estricta e impositiva, sin dar lugar al diálogo y estableciendo normas y límites intransigentes (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015).

A continuación se presenta de manera cronológica el estudio de la perspectiva dimensional a través de la historia de diferentes autores:

DIMENSIONES DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL	
AUTORES	PROPUESTAS DE DIMENSIONES
Symonds (1939)	Aceptación/Rechazo Dominio/Sumisión
Baldwin (1955)	Calor emocional/Hostilidad Desapego/Implicación
Schaefer (1959)	Amor/Hostilidad Autonomía/Control

Sears, McCoby y Levin (1957)	Calor o afecto Permisividad/Inflexibilidad
Becker (1964)	Calor o afecto/Hostilidad Restricción/Permisividad
Diana Baumrind (1967, 1971)	Responsividad o Aceptación Control parental
Rollins y Thomas (1979)	Apoyo Control paterno: Poder paterno e Intento de control
Maccoby y Martin (1983)	Calor afectivo/Hostilidad Control/Permisividad
Schwartz, Barton-Henry y Pruzinski (1985)	Aceptación Control firme Control psicológico
Rhoner y Pettengill (1985)	Nivel de afectividad parental Control paterno
Panera (1990)	Control paterno Aceptación paterna Autonomía del hijo
Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994)	Aceptación/Implicación Inflexibilidad/Supervisión
Musitu, Molines, García, Molperez, Lila y Benedito (1994)	Apoyo e Implicación Control e Imposición
Parker y Gladstone (1996)	Cuidado Control y Protección
Darling y Toyokawa (1997)	Introducen el concepto de fomento de la autonomía
Stattin y Kerr (2000)	Métodos de obtención de información: Preguntas directas; Control estricto; Revelación

Tabla 13: Relación de autores y dimensiones de socialización parental propuestas (Lorence, 2008)

Como se puede apreciar en la tabla expuesta anteriormente, cada autor enfoca la perspectiva dimensional desde su conocimiento teórico, de manera que difiere la denominación entre los autores, sin embargo, existe un consenso en considerar dos dimensiones ortogonales como base continua y fundamental sobre las que se erige el proceso de socialización parental: aceptación y apoyo parental y supervisión y control parental (Navarro, 2014).

Dimensión: aceptación y apoyo parental.

Esta dimensión se refiere a la cantidad y calidad de la dedicación de los progenitores a sus hijos. (Aroca y Cánovas, 2012). Se centraría en la valoración del nivel de apoyo y aceptación explícito de los padres hacia los hijos cuando llevan a cabo comportamientos pautados dentro del funcionamiento familiar, favoreciendo así su desarrollo en un ambiente cálido y confortable (Lorence, 2008; Alarcón, 2012).

Los comportamientos y reacciones relacionados se basan en elogios, aprobación, estimulación-comprensión, expresiones de sentimientos, ayuda, etc..., gran repertorio de conductas que actúan de *preparadores emocionales* y que tienen su repercusión en conductas que denotan elevada sociabilidad, bienestar psicológico, proyección del éxito, satisfacción personal etc. (Aroca y Cánovas, 2012).

Se constata que los padres presentan un nivel alto en la dimensión de afecto cuando expresan satisfacción y afecto ante los comportamientos de los hijos y recurren al diálogo, la negociación y el razonamiento cuando resultan ser inadecuados, y presentarán niveles bajos en esta dimensión si ignoran los comportamientos adaptados y muestran desinterés en la modificación de conductas desadaptadas de los hijos (Alarcón, 2012).

Desde el nacimiento, los progenitores resultan ser los pilares sobre los que va a apoyarse el grueso de aprendizaje de sus hijos, destacando la importancia de establecer vínculos de apego seguros, ya que será el punto de referencia para la socialización de los hijos y el inicio de la búsqueda de nuevas relaciones interpersonales (Lorence, 2008). Además, esta dimensión lleva pareja el desarrollo de la autonomía de los hijos, la cual se forjará gracias al apoyo emocional que reciba por parte de sus progenitores, y a su vez, permitirá el desarrollo de niveles óptimos de autoestima, autocontrol... que contribuirán a su ajuste psicosocial (Alarcón, 2012).

Dimensión: supervisión y control parental.

Esta dimensión hace referencia a las prácticas parentales referidas al establecimiento de normas y límites sobre los hijos, es decir, el ejercicio del control y la autoridad sobre la conducta del hijo/a para dirigir esta hacia acciones deseables (Aroca y Cánovas, 2012).

Algunos estudios han corroborado la relación que existe entre esta dimensión y la emergencia de conductas antisociales en los hijos, señalando la baja autoridad, escasa supervisión, estrategias educativas coercitivas basadas en amenazas, castigos físicos, privación de afecto..., ausencia de corrección de conductas inapropiada, etc. (Aroca y Cánovas, 2012).

El proceso de socialización, irremediamente lleva asociado una limitación de la conducta, ya que deben establecerse restricciones conductuales para evitar la impulsividad en la consecución de objetivos, ya que puede implicar consecuencias desagradables tanto para la persona que la ejecuta como para personas ajenas a ella que se ven implicadas en la situación que se genera de la misma, por ello el niño debe aprender a desarrollar un proceso de autorregulación emocional que le lleve a generar conductas adaptadas, ya que si este proceso no ocurre o se produce de manera inadecuada, se verá afectado el proceso de socialización, y por tanto, su adaptación al sistema social y cultural (Alarcón, 2012)

Esta dimensión ha generado controversia científica y polémica entre los autores, ya que surge el debate de qué nivel de control parental es óptimo, o lo que es lo mismo, qué importancia tiene el mayor o menor ajuste del control parental para el desarrollo de los hijos, y en qué punto se considera deficitario, es decir, qué pautas paternas deben ser utilizadas para alcanzar un nivel óptimo de control, como conocer qué hace en su tiempo libre, quiénes son sus amigos, a qué se dedica cuando está con sus grupos de iguales, qué responsabilidad es la apropiada, qué demandas son adecuadas... Toda esta casuística implica una variedad de criterios que intentan ser evaluados desde el punto de vista científico y que se ha constatado, que difiere de unas culturas a otras (Lorence, 2008; Aroca y Cánovas, 2012).

Se expone a continuación una tabla resumen sobre las dos dimensiones y su implicación a nivel filial:

DIMENSIÓN AFECTIVA			
DIMENSIÓN CONTROL	Alta	Alta	Baja
		Hijos: - Alta independencia/responsabilidad. - Baja agresión. - Alta autoestima.	Hijos: - Déficit de internalización moral. - Baja competencia social. - Baja autoestima.
	Baja	Hijos: - Alta impulsividad. - Alta agresividad. - Baja independencia/responsabilidad.	Hijos: - Déficits graves en el desarrollo cognitivo y social.

Tabla 14: Interacciones entre estrategias de control y el afecto parental en los hijos. Adaptado de: Aroca y Cánovas (2012).

Siguiendo a Aroca y Cánovas (2012), de las cuatro interacciones posibles, se pueden discernir las siguientes conclusiones:

- El desarrollo prosocial va unido a un buen nivel de afecto y un alto nivel de demandas y control parental.
- La falta de iniciativa, de toma de decisión y de internalización de normas, se asocia con un nivel de afectividad deficiente y alto en control.
- Si el control parental es inexistente y el nivel de afecto es alto, existe correlación en conductas impulsivas, falta de responsabilidad, independencia y autonomía personal.
- Cuando los niveles de control y afecto son bajos, se atribuyen a niveles cognitivos deficitarios, graves problemas conductuales y dificultad para establecer relaciones interpersonales.

Es cierto que el estudio de los estilos de socialización parental se ha centrado durante décadas en establecer clasificaciones y tipologías en las que encuadrar las prácticas parentales de los sistemas familiares, pero sin embargo, la corriente actual de estudio ha centrado de nuevo la atención en el enfoque dimensional, ya que ofrece la posibilidad de abrir el abanico de variabilidad en cuanto a dimensiones, además, permite el estudio de los estilos desde una perspectiva bidireccional, teniendo en cuenta la relación recíproca que se establece entre la conducta de los progenitores y la de los

hijos. (García, Cerezo, De la Torre, Carpio y Casanova, 2011; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruíz, 2015).

2.2.4.2. Enfoque tipológico del proceso de socialización parental.

La combinación de las dimensiones de afecto y control parental sentaron las bases para el nacimiento de las teorías tipológicas de socialización (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011). El gran interés que generó el estudio de los estilos de crianza de los progenitores hizo necesario la elaboración de modelos de socialización que dieran lugar a la identificación de los patrones educativos que eran utilizados de manera más frecuente por los padres atendiendo a la intensidad y continuidad de los mismo, de manera que pudieran ser utilizados como predictores del ajuste psicosocial de los hijos (Lorence, 2008).

Los modelos tipológicos más representativos son los que se describen a continuación:

Modelo tipológico de Baumrind (1968).

Baumrind es una psicóloga clínica evolutiva pionera en los estudios sobre estilos de crianza. Esta autora, estableció una clasificación, basada en el estudio de familias con hijos de la etapa educativa de infantil. El objetivo de sus estudios estribaba en la conveniencia de los estilos educativos parentales, atendiendo fundamentalmente al patrón de control, en concordancia con el desarrollo evolutivo de las características y cualidades. Fruto de sus investigaciones, concluyó en establecer tres estilos cualitativamente diferentes entre ellos (Lorence, 2008; Ramírez-Lucas, Ferrando y Sáinz, 2015).





TIPO DE CONTROL	ESTILO EDUCATIVO	DECISIÓN
Unidireccional 	Permisivo(permissive)	Deciden los hijos
 Bidireccional 	Autoritativo (authoritative)	Deciden ambos
Unidireccional 	Autoritario (authoritarian)	Deciden los padres

Tabla 15: Estilos educativos basados en el control parental. Adaptado de Lorence (2008).

- Padres permisivos: Sus prácticas educativas se caracterizan por un alto nivel de afecto y un uso deficiente de la dimensión de control, siendo tolerantes y cariñosos y evitando el uso de estrategias de modificación de conductas basadas en restricciones y castigos. Justifican la conducta de los hijos bajo la idea de la iniciativa de autorregulación conductual, sin establecer muchos límites y mucho menos velar por el cumplimiento de los mismos. Basan sus mecanismos de socialización en la identificación de las necesidades de los hijos para satisfacerlas y les plantean pocas exigencias (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

Hijos: Demuestran ser poco obedientes, porque a pesar de utilizar la razón y el diálogo para llegar a acuerdos, no se utilizan pautas disciplinares para el control conductual. Tienen dificultad para interiorizar normas y valores, tienen baja autoestima y escasa regulación del control de impulsos. Suelen tener una relación igualitaria con sus progenitores, por lo que tienen un elevado concepto familiar. Se ha demostrado que la falta de control de impulso de estos/as hijos lleva asociado una mayor probabilidad del consumo de drogas, alcohol y problemas de conducta, aunque los problemas suelen ser menores que en los hijos educados con un estilo autoritario. Gozan de una gran libertad, autonomía e independencia ya que los padres confían en su criterio de razonamiento y no consideran influir en sus actividades. Al igual que los hijos de estilo autoritativo utilizan con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje autorregulado, por lo que se relaciona con un mejor desempeño académico (Martínez, 2005; Gracia, Fuentes y García, 2010; Palacios, Villavicencio y Mora, 2015; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

- Padres autoritativos: Alcanzan niveles altos de afecto y control, resultan ser flexibles y respetan la individualidad del hijo/a. Sus pautas se caracterizan por estimular la bidireccionalidad de la comunicación, a la vez que establecen límites y normas razonables para el control conductual, atendiendo a las necesidades de los hijos. Hacen uso de la negociación en los conflictos y tienen en cuenta la opinión de ellos en los mismos, dando gran importancia a su iniciativa y

fomentando el respeto mutuo (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

Hijos: Presentan conductas de obediencia a la autoridad, ya que han tenido límites y normas de regulación comportamental. Su ajuste psicológico y emocional es bueno, y manifiestan elevado autocontrol, autoestima y autoconfianza, con sentimientos de felicidad y satisfacción. Logran una mejor adaptación y tienen menor propensión a experimentar ira o frustración ya que han aprendido con el diálogo como herramienta de resolución de conflictos. Presentan un desarrollo social más equilibrado y mejor control del nivel de estrés y tolerancia a la frustración. Los hijos educados bajo este estilo se relacionan con un mejor rendimiento académico, menor impulsividad, mayor independencia y orientación del logro, menores problemas de conductas, menores problemas psicopatológicos y mayor desarrollo moral, caracterizándose por ser realistas, competentes y felices (Martínez, 2005; Palacios, Villavicencio y Mora, 2015; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

- Padres autoritarios: Se caracterizan por alto nivel de control y bajo nivel de afecto. Hacen uso de estrategias restrictivas y coercitivas, ya que le otorgan un gran valor a la obediencia. No favorecen la comunicación y limitan la iniciativa y la autonomía del hijo/a. Suelen hacer uso de técnicas punitivas a través de castigo físico, privaciones, amenazas verbales... para la modificación de conductas indeseables (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

Hijos: El principal problema de estos hijos se plantea a nivel emocional, ya que el apoyo recibido no es superior a la coerción y el control recibido y por tanto, no amortigua sus efectos, por lo que se siente resentidos con sus progenitores y suelen tener un bajo concepto del sistema familiar. Suelen ser tímidos, con falta de interiorización de valores y comportamientos, baja autoestima, irritables, vulnerables a los conflictos y con tendencia a presentar trastornos socio-afectivos y riesgo de consumo de drogas, debido al ambiente opresor del sistema familiar. También tienen mayor probabilidad de manifestar conductas agresivas

debidas a la frustración que sienten por la restricción constante y en su expresión máxima puede llevar a la delincuencia. Los hijos suelen guardar resentimientos contra sus progenitores y rebelarse, sobre todo durante la adolescencia. Este estilo limita los derechos de los hijos y su independencia (Martínez, 2005; Pérez, 2012; Palacios, Villavicencio y Mora, 2015; Capano, Del Luján y Massonier, 2016).

Modelo tipológico de Maccoby y Martin (1983).

El modelo aportado por estos autores enriqueció la propuesta inicial de Baumrind ampliando la oferta tipológica a cuatro estilos parentales (Oliva, Parra y Arranz, 2008).

Maccoby y Martin propusieron sus características tipológicas en base a dos dimensiones independientes que se relacionaban directamente con las clásicas dimensiones de *aceptación/control*, éstas fueron *exigencia/responsividad* (Pérez, 2012). De la combinación de estas dos dimensiones, surgen cuatro estilos educativos: autoritario, autoritativo, indulgente e indiferente (Aroca y Cánovas, 2012).

Control/No-control: Los extremos de esta dimensión denotan altas expectativas de los progenitores hacia sus hijos, exigiendo el cumplimiento de las mismas frente a falta de exigencia, limitación o cumplimiento de normas ya que no interfieren en la conducta de sus hijos (Granado y Cruz, 2010).

Responsividad/No responsividad: En uno de los polos se situarían los padres que muestran interés, preocupación y disposición hacia los intereses y necesidades de los hijos, utilizando el diálogo y el raciocinio en situaciones de conflicto, versus aquellos padres que no atienden a las demandas de sus hijos y la sensibilidad hacia sus intereses es escasa o inexistente (Granado y Cruz, 2010).

ESTILOS EDUCATIVOS	<i>Responsividad</i>	<i>No responsividad</i>
<i>Control</i>	Autoritativo-Recíproco	Autoritario-Represivo
<i>No control</i>	Permisivo-Indulgente	Permisivo-Negligente

Tabla 16: Combinación de los estilos parentales de Maccoby y Martin, (1983). Fuente: Granado y Cruz (2010).

ESTILO PARENTAL	DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS
Autoritativo	Alto control Alta responsividad	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibles y comunicativos. - Reconocen y respetan la individualidad de los hijos. - Utilizan la negociación y el diálogo como estrategias de resolución de conflictos. - Toman en cuenta las necesidades e intereses de los hijos. - Establecen normas/límites claros y ajustados a las posibilidades de los hijos.
Autoritario	Alto control Baja responsividad	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan técnicas restrictivas y coercitivas de control sobre la conducta de los hijos. - Dan órdenes y esperan ser obedecidos. - Falta de comunicación y marcada inflexibilidad.
Indulgente	Bajo control Alta responsividad	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan mucho cariño y afecto. - Hacen uso de la comunicación y ofrecen mucha libertad. - Existe falta de normas y de exigencias. - Orientan sus acciones a la satisfacción de las necesidades de los hijos.
Negligente	Bajo control Baja responsividad	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles mínimos de afecto y atención. - No se establecen límites y normas. - No se presta atención ni a las necesidades y al control conductual de los hijos. - En su forma extrema puede derivar en una forma de maltrato.

Tabla 17: Descripción de los Estilos Educativos Paternos de Maccoby y Martin (1983). Fuente: Lorence (2008) y Comino y Raya (2014).

Como se puede apreciar, Maccoby y Martin asemejan los estilos autoritario y autoritativo de su modelo cuatripartito a los planteados por Baumrind en su modelo tripartito, sin embargo, el modelo permisivo de esta autora tiene dos vertientes en la nueva clasificación de Maccoby y Martin, quedando diferenciados dos modelos independientes con características asociadas a cada uno y con repercusiones diferentes sobre los hijos, estos son el modelo indulgente y el negligente (Pérez, 2012).

Limitaciones de los modelos tradicionales.

Los estilos tradicionales expuestos anteriormente supusieron un gran avance para la Psicología del Desarrollo y de la Personalidad, ya que podían establecerse patrones con relativa certeza acerca de las características de personalidad de los hijos, sin embargo, recibieron algunas críticas a medida que diferentes autores continuaron con la misma línea de investigación.

Estas críticas hacían referencia a la unidireccionalidad, simplismo, exclusividad y absolutismo de los modelos, ya que no contemplaban la relación recíproca entre padres-hijos, la fluctuación de modelos ajustándose a la edad y características de desarrollo de los hijos, y diferentes contextos de socialización ajenos al sistema familiar como son los iguales o el centro educativo (Lorence, 2008).

Durante la década de los 80, se llega a un acuerdo en la literatura acerca del carácter mixto y cambiante de los diferentes estilos educativos parentales, de manera que no sólo se contempla la edad y el sexo del hijo, sino que se considera orden que ocupa entre sus hermanos y el tipo y calidad de relación que existe entre progenitores-hijo. Así, comienzan a considerarse los estilos educativos desde otra perspectiva, contemplando su variabilidad según el hijo y el momento evolutivo de la familia (Aroca y Cánovas, 2012).

Además, de lo expuesto anteriormente, diferentes autores como Palacios y Moreno (1994) y Ceballos y Rodrigo (1998) defendieron la idea de que la clasificación de los progenitores en un estilo educativo determinado, solo resulta ser orientativo, ya que un mismo estilo no tiende a manifestarse en su forma pura y extrema, si no que cada estilo configura un continuo con dos polos y las experiencias educativas de la familia que configuran el clima familiar, se mueven sobre ese continuo (Lorence, 2008; Aroca y Cánovas, 2012).

Por otro lado, investigaciones recientes acerca de la clasificación tipológica de los estilos de socialización familiar, han empezado a señalar algunas limitaciones para la utilización de estas teorías categóricas, ya que se ha constatado que los resultados tipológicos encontrados de los estilos educativos varían dependiendo de las

características culturales y étnicas de la muestra de estudio (García, Cerezo, De la Torre, Carpio y Casanova, 2011, Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012; Pérez, 2012).

Por otro lado, las últimas corrientes de investigación están considerando la complementariedad de los dos enfoques en el estudio de los estilos educativos por un motivo fundamental que hace referencia a la proliferación de estudios centrados en el estudio de muestras adolescentes, es decir, las investigaciones anteriores centraban su atención en el estudio de la infancia, por lo que para la evaluación de los estilos educativos, sólo se tenían a los padres como fuentes de información, y sus respuestas podrían estar sesgadas a causa de la variable de deseabilidad social, de manera que al ampliar la edad de investigación a la etapa adolescente, son los propios hijos los que facilitan la información en cuanto al estilo educativo parental recibido, y según González y Landero (2012), este punto de vista lleva parejo mayor objetividad (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007, González y Landero, 2012; Mestre, Tur, Samper, Mesurado y Richaud, 2014; Capano, Del Luján y Massonnier, 2016).

Para resumir este apartado, se explicita que los estudios de los estilos de educación parental se centralizan en dos aproximaciones, la dimensional y la tipológica y ambas perspectivas son necesarias y útiles para diseñar propuestas de intervención familiar, además, se ha constatado que quedan estrechamente relacionadas y por tanto, el análisis casuístico que puede hacerse desde ambas dimensiones resulta complementario (Navarro, 2014).

2.3. FAMILIA Y ADOLESCENCIA.

Como se ha descrito en apartados anteriores, la familia es un sistema dinámico que va evolucionando, y uno de los momentos claves en el proceso de desarrollo de su estructura lo marca la entrada de un hijo en la adolescencia, ya que esta etapa constituye un hito evolutivo para la organización familiar que afecta a la relación existente entre todos sus miembros y que se caracteriza por un incremento de las dificultades relacionales, sin embargo, esta etapa con su respectivo desarrollo abre el camino al adolescente para dar el paso hacia la vida adulta (Alarcón, 2012; Navarro, 2014).

2.3.1. La socialización familiar del adolescente.

Con la entrada del hijo o la hija en el período de la pubertad o pre-adolescencia, son muchos los cambios que experimenta a nivel psicológico, físico y social, y por ende, el ámbito afectivo-relacional se ve afectado (Ruhl, Dolan y Buhrmester, 2016). En concreto, el cambio cognitivo que experimenta afecta a la manera en que se percibe a sí mismo y a los demás, por tanto, este proceso de reestructuración cognitiva lleva parejo un cuestionamiento de la estructura familiar y de las pautas educativas de la misma (Gracia, Fuentes y García, 2010).

Durante la adolescencia, el hijo asiste a un incremento de la capacidad de razonamiento, lo que le lleva a plantearse las distintas situaciones desde su propio punto de vista, discerniendo desde la perspectiva de que se encuentra en un momento de cambios físicos acentuados que afectan a la formación de su identidad personal y pretende alcanzar espacios de autonomía e independencia, lo que supone un cambio en la naturaleza de su conducta y de la percepción de la relación paterno-filial, cuestionando el establecimiento de normas y límites de sus progenitores y buscando la autoafirmación de sus pensamientos, lo que supone un desafío a las prácticas parentales y una prueba de fortaleza para la relación (Navarro, 2014; Pérez y Alvarado, 2015; Ruhl, Dolan y Buhrmester, 2016; Capano, Del Luján y Massonnier, 2016).

Existen muchos estudios como el de Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012); Inglés, Martínez-González y García-Fernández (2013); Martínez, Fuentes, García y Madrid, (2013); Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) que han centrado su atención en las variables que influyen en un correcto ajuste psicosocial en la adolescencia, centrando la atención, entre otras, en la socialización familiar como principal responsable y variable predictiva de adaptación.

Así, en un estudio llevado a cabo por Varela Garay, Ávila y Martínez, (2013) constataron la influencia de los factores familiares en distintas dimensiones que se relacionaban directamente con altos niveles de agresividad y violencia, tales como, menor autoestima, satisfacción en la vida y empatía, mayor soledad, ánimo depresivo y estrés, de manera que estos sujetos se mostraban más propensos hacia actitudes transgresoras y menor obediencia, factores que denotan un claro desajuste psicosocial.

Muchos estudios han puesto de manifiesto la diferencia perceptiva de relación que existe entre padres e hijos, constatando que los progenitores manifiestan una idea más positiva de la relación que mantienen con sus hijos, sin embargo los hijos no mantendrían la misma visión sobre ella (Navarro, 2014) Esto ocurre porque durante la infancia, los hijos asumen la autoridad de los progenitores, sin embargo, a medida que crecen, la dinámica de las relaciones cambian y al llegar a la adolescencia, el hijo comienza a hacer una demanda creciente de autonomía, generando en muchas ocasiones conflictos familiares, ya que en determinadas cuestiones son los padres quienes pretenden seguir ejerciendo el control asumiendo la inmadurez de los hijos en algunos temas y éstos pueden asumirlo como una expresión de ayuda o interpretarlo como un obstáculo a su desarrollo e independencia (Alarcón, 2012).

La estructura parental debe ser consciente de los cambios que se producen en las distintas etapas evolutivas por las que van a pasar sus hijos y adaptar el control parental y el rol de padre/madre a su desarrollo, de manera que los conflictos se interpreten como una característica natural de la etapa y una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento del sistema familiar, siendo conveniente pasar de una regulación unilateral de la relación paterno-filial, a una regulación cooperativa en la que se tenga en cuenta las expectativas de los hijos, los intereses y las aspiraciones de cada miembro de la familia, desarrollando habilidades para la gestión de la convivencia familiar y procurar el ajuste psicológico y conductual de los hijos (Gracia, Fuentes y García, 2010; Pérez y Alvarado, 2015).

2.3.2. Internalización de los límites. Ajuste a la sociedad.

La internalización de los límites como tarea, resulta ser un debate abierto en la actualidad y siempre ha despertado un gran interés en la comunidad científica. Su estudio es amplio y las aportaciones desde distintas perspectivas, muy variadas.

La internalización de los límites tiene que ver con la disciplina y la adquisición de pautas de comportamiento adaptadas a la sociedad de la que se forma parte, haciendo uso de estrategias y mecanismos que socialicen a los nuevos miembros y regulen el

comportamiento desadaptado, impulsando un funcionamiento social deseable (Alarcón, 2012).

La sociedad como espacio de desarrollo, tiene la responsabilidad de facilitar a las familias el ejercicio de la función parental, poniendo a su disposición recursos educativos, sociales y económicos que favorezcan la socialización de los más pequeños y promoviendo un entorno seguro para el futuro adolescente, que le ofrezca posibilidades de crecimiento y de relación (Sánchez y Mesa, 2014).

Sin embargo, este ideal de sociedad no se cumple para todas las culturas, ni para todos los grupos sociales, de manera que el escenario familiar constituye el mejor entorno para el inicio y consolidación de la socialización de los hijos, pudiendo constituir según su evolución, en un factor de protección o un factor de riesgo para la configuración del estilo de relación de los hijos, dependiendo del uso que hagan de las diferentes estrategias de socialización (Sánchez y Mesa, 2014; Morales, Félix, Rosas, López y Nieto, 2015).

Han sido varios los autores y las investigaciones que se han preocupado por establecer o delimitar qué estilo educativo resulta ser el más idóneo en la cultura española, así, un estudio llevado a cabo por Pérez Alonso-Geta (2012), ratificó los resultados obtenidos en otras investigaciones anteriores, como la de García y Gracia (2010), señalando que el estilo educativo indulgente se asocia con resultados óptimos de socialización en los hijos españoles, consiguiendo mejores puntuaciones de todas las dimensiones que los hijos de padres autoritativos. Esta misma conclusión, fue firmada por otro estudio más reciente realizado por Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) en el que concluyeron que la actuación parental basada en el estilo indulgente, caracterizado por la aceptación/implicación pero sin severidad/imposición, se relaciona con mejores resultados en el ajuste psicosocial de los hijos.

Numerosas investigaciones han constatado que el estilo educativo es un fenómeno eminentemente cultural, ya que cada sociedad predispone una forma concreta de actuación parental que favorezca la socialización de sus miembros, así por ejemplo, en varios estudios realizados en EE.UU., se comprobó que el estilo autorizativo alcanzaba la mejor puntuación y el estilo negligente la peor. En minorías étnicas asiáticas

y negra de EE.UU., concluyeron que el estilo autoritario resultaba ser el más conveniente. También, en América Latina, el estilo indulgente era el que reportaba mejores resultados, de manera que no existe un estilo educativo parental idóneo generalizable, si no que cada cultura, crea una simbiosis con sus miembros y mediatiza el fenómeno causa-efecto que se produce entre la socialización parental y el ajuste psicosocial de los hijos (Musitu y García, 2016).

Por tanto, analizar una conducta educativa parental (práctica parental) aislada, es decir, realizada en una circunstancia puntual, reporta información pero resulta sustancialmente arriesgado, ya que no se puede establecer las relaciones causa-efecto que tendrá sobre el hijo/a, por ello, se aboga por la clasificación de todas esas prácticas educativas en distintos estilos educativos parentales, siendo de esta manera más fácil el estudio de las mismas, y por tanto, más sencillo establecer la concordancia entre las conductas de los padres, las respuestas que emiten los hijos y las consecuencias a largo plazo que tendrán sobre los hijos (Musitu y García, 2016).

Estas consecuencias que mencionamos, se relacionan directamente con el ajuste psicosocial de los individuos, declinando efectivamente en tres estilos de relación que el hijo/a mantendrá con su medio social (Sánchez y Mesa, 2014):

- Estilo de relación inhibido: Este estilo de relación se caracteriza por una ausencia en el ejercicio de los derechos legítimos, evadiendo la expresión de sentimientos, provocando en la persona un sufrimiento importante que se traduce en una baja autoestima y tendencia a la depresión, causando mayormente aislamiento social y desajuste psicosocial en los hijos.
- Estilo de relación agresivo: En este estilo, la persona realiza un abuso de los derechos legítimos, siendo frecuente la superación de límites, la prepotencia y la modificación de los derechos de los demás. Tienden a expresar sus ideas y sentimientos sin tener en cuenta los de los demás y buscan relaciones donde puedan ejercer dominio frente a sumisión, perdiendo el principio del respeto en cualquier tipo de relación. Las consecuencias de este estilo repercuten tanto en quien lo manifiesta como en quien lo sufre porque se encuentra a su alrededor y se traduce en comportamientos antisociales, abandono escolar, delincuencia, abuso de alcohol y otras drogas... en los hijos.

- Estilo de relación asertivo: Este último estilo resulta ser el más idóneo para la adaptación social, ya que desde la infancia, la persona aprende a expresar sus opiniones y sentimientos y ejercer sus derechos sin perjudicar la libertad y los derechos de los demás. Establece relaciones seguras y lazos afectivos fuertes que generan una alta autoestima, sentimiento de competencia y pertenencia, ajuste académico, madurez personal, comportamiento prosocial, etc. en los hijos, concluyendo en una competencia personal y social.

A lo largo de la historia, la familia ha ido evolucionando y sufriendo transformaciones al mismo ritmo que lo hace la sociedad, preparando a sus miembros para ser partícipes activos de la comunidad (Espitia y Montes, 2009).

Así, tanto padre como madre buscan generalmente cumplir acertadamente con su rol y realizar sus funciones de la mejor manera que consideren. Si bien, ser padre y madre conlleva una gran responsabilidad y no resulta ser tarea fácil ya que el desafío al que se enfrentan les exige educar, guiar, proteger, influir, orientar, enseñar, intervenir... con el objetivo de optimizar el desarrollo y la madurez de los hijos (Capano y Ubach, 2013).

Por tanto, deben realizar todas estas tareas en el marco de una sociedad que cambia constantemente, en la que las relaciones humanas se encuentran mediadas por los avances científicos-tecnológicos y concretamente, por las tecnologías de la comunicación, y donde las formas de relación con las que ellos fueron educados no resultan ser útiles en el momento actual, por ello, la pregunta de ¿cómo educar? debe ser descubierta a través del ejercicio de sus funciones, comprendiendo las características de cada hijo/a e interiorizando y poniendo en prácticas estrategias educativas y de socialización que marcarán el estilo educativo parental desde el que se relacionarán con sus hijos (Capano y Ubach, 2013).

CAPÍTULO III: LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

CAPÍTULO III: LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.

Cuando hablamos con el personal docente de un centro educativo cualquiera, podemos apreciar que todos hacen referencia a grupos de alumnos/as que son buenos estudiantes y grupos de alumnos/as que son malos estudiantes, pero ¿cuáles son las diferencias que los sitúa en polos opuestos?, pues bien, los estudios que se han realizado a lo largo de la historia para dar respuesta a esta pregunta han sido muy numerosos y coinciden en señalar que el epicentro de la orientación hacia el aprendizaje se encuentra en factores motivaciones, tales como, mayor o menor interés hacia las tareas académicas, el esfuerzo invertido en las actividades de aprendizaje, la organización del tiempo y de las conductas de estudio, así como la persistencia de las mismas, conocimiento metacognitivo de las experiencias de aprendizaje pasadas, utilización de estrategias de aprendizaje efectivas, etc... variables todas que inciden en el comportamiento motivado o desmotivado del alumnado (Tapia, 2007; Navea, 2015).

Es frecuente que tanto las familias como el profesorado acudan al orientador/a a plantearle preguntas del tipo ¿qué puedo hacer para que mis alumnos/as o hijos se motiven y estudien?, pues bien, cada caso concreto requiere su propio análisis de evaluación, ya que son muchas las dimensiones motivacionales que influyen en el compromiso académico y que deben tenerse en cuenta para incidir sobre el rendimiento académico del alumnado (Rodríguez, 2009), de manera que a continuación se abordan los principales postulados y el conocimiento teórico sobre la motivación hacia el aprendizaje.

3.1. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Para comenzar a desarrollar este apartado, en primer lugar se propone determinar qué se entiende por aprendizaje, partiendo para ello, de una de las definiciones más compartidas y consensuadas por los autores de este campo, así Beltrán (1993) define el aprendizaje como *un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica* (Castanedo, 1995; Blas, 2012).

El estudio del aprendizaje tiene sus orígenes en las influencias recibidas por la corriente conductista (paradigma estímulo-respuesta) en un primer momento, y

posteriormente, por la revolución cognitiva que tuvo lugar en la década de los 60 y desde la cual emergieron numerosas teorías cognitivistas que ponían énfasis en el alumnado como procesador activo de la información, que opera con ella para alcanzar su aprendizaje (Rosario, Pereira, Högemann, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2013; Navea, 2015; Suárez y Fernández, 2016).

Esta última conceptualización del aprendizaje, dio lugar a dos líneas de pensamiento, por un lado, haciendo referencia a los procesos cognitivos que el alumnado pone en marcha para recibir, almacenar y manipular la información, y por otro lado, se puso especial interés en los procesos motivacionales que tienen cabida en el aprendizaje, por lo que a partir de los años 80 y 90, se plantea que los factores afectivos-motivacionales influyen de manera indiscutible en la actividad cognitiva del alumnado, y éste a su vez, en las dimensiones motivacionales de los mismos. Estos dos planteamientos provocaron la aparición de un nuevo contexto de aprendizaje, basado en la propia construcción del conocimiento bajo la competencia de aprender a aprender, surgiendo de esta manera el concepto de Aprendizaje Autorregulado, como dimensión que engloba tanto aspectos cognitivos como afectivos-motivacionales en el aprendizaje (Rodríguez, 2009; Suárez y Fernández, 2016).

Desde el punto de vista del Aprendizaje Autorregulado, se considera que el alumnado es responsable de su aprendizaje, pues dota de significado a la información que procesa y depende de ellos qué aprender y cómo aprenderlo, siendo capaces de modificar sus pensamientos, motivaciones y comportamientos (Blas, 2012; Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2014; Navea, 2015).

Así pues, de manera general, uno de los principales objetivos que ha promovido la investigación en materia de aprendizaje durante el pasado siglo XX y el actual siglo XXI es la búsqueda de los procesos que intervienen el control del propio aprendizaje, con el objetivo de promover y formar alumnos/as activos, competentes y autónomos que adquieran un compromiso y una implicación personal con sus procesos de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje autorregulado haría referencia a un tipo de aprendizaje experto en el que la persona gestiona su conducta, cognición, afecto y motivación de forma intencional con el objetivo de alcanzar unas metas fijadas (Suárez y Fernández, 2016; Sáiz-Manzanares y Pérez, 2016).

Uno de los autores con más repercusión y trayectoria investigadora en el aprendizaje autorregulado ha sido Zimmerman (1990), quien destaca la capacidad del alumnado para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje. Este autor es consciente de que el estudio del aprendizaje autorregulado se sustenta en los postulados de teorías anteriores y realiza un análisis de las aportaciones dichas teorías (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Suárez y Fernández, 2016).

COMPARACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE. (Zimmerman, 2001)

Teorías	Origen de la Motivación	Autoconsciencia	Principales procesos	Influencia del contexto físico y social	Adquisición de capacidad
Operante Homme (1965)	Estímulos reforzantes	No se reconoce excepto la autoreactividad	Auto-monitorización, auto-instrucción, autoevaluación y auto-refuerzo	A través de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985).	Necesidad de auto-actualización	A través del autoconcepto	Auto-valía y autoidentidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto	Desarrollo de un auto-sistema
Procesamiento de la Información Johnson-Laird (1988)	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la auto-monitorización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información a procesar	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información
Sociocognitiva Bandura (1986, 1997)	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la auto-observación y el auto-registro	Auto-observación, auto-juicios y autoreacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas
Volitiva Kuhl (1984, 1987, 2000)	Basada en expectativas y valores	Orientado a la acción en vez de al estado	Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar los distracciones del medio	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	Se resalta los efectos del entorno social	Zona de desarrollo próximo	Habla egocéntrica y privada	Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos	Aparición del habla privada
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización metacognitiva	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento	El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios.

Tabla 18: Comparación de las perspectivas teóricas de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2001).

Fuentes: Panadero y Alonso-Tapia (2014); Suárez y Fernández (2016)

Entonces, ¿cómo el alumnado interviene en su proceso de aprendizaje para convertirse en estudiante autorregulado? La característica fundamental que los identifica es la actividad en tareas de monitorización y regulación de estrategias orientadas al resultado, manteniendo niveles altos de motivación dirigida a la meta. Zimmerman (2002), dentro de su modelo socio-cognitivo, describe un proceso cíclico constituido por tres fases, las cuáles se cuentan interrelacionadas y poseen la cualidad de ser abiertas para poder integrar nuevos ajustes derivados de cambios a nivel personal, contextual y comportamental (Zimmerman, 2002; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006, Panadero y Alonso-Tapia; 2014, Powers, 2016).



Figura 3: Fases y procesos de la autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009). Fuente: Panadero y Alonso-Tapia (2014).

La fase de *planificación* sería la etapa inicial en la que el alumnado reconoce la tarea, la analiza, sopesa sus posibilidades y se organiza. En esta fase, la dimensión motivacional tiene gran relevancia ya que de ella depende la activación del alumnado para realizar una buena planificación. La segunda fase es la de *ejecución*, en la que se

deben mantener niveles óptimos de concentración y motivación para enfrentarse a la tarea y alcanzar los objetivos de aprendizaje y la tercera fase es la de *auto-reflexión*, en la que el alumnado realiza una valoración de los resultados de aprendizaje, y dependiendo de su estilo atribucional, tendrá sentimientos positivos o negativos con respecto al proceso, los cuáles influirán en la motivación para el ejercicio de tareas autorreguladas futuras (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Como se ha podido constatar hasta ahora, el sistema motivacional de la persona es un factor imprescindible para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje autorregulado, ya que se encarga de la selección, activación y dirección sostenida de la conducta hacia la consecución de las metas. La motivación constituye el motor de la acción, es decir, la razón del comportamiento ya que aumenta las posibilidades de invertir mayor esfuerzo durante más tiempo para la realización de una tarea, es por ello por lo que la investigación sobre el aprendizaje centra sus estudios en los procesos motivacionales, considerando que son la clave para alcanzar el logro académico, y por tanto, aumentar la competencia y el rendimiento académico (Mulder, 2016). A continuación, se va a estudiar en profundidad qué es la motivación y sus componentes.

3.2. MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.

El comportamiento humano es una dimensión de estudio muy extensa que engloba multitud de factores, entre ellos, la motivación, ya que a pesar de que son muchas las causas que dan origen a la conducta, la motivación es el componente que mejor la explica. (García, 2004, 2008). Así, Flores, Lauretti y González (2007) definen la motivación como *el origen, desarrollo (concebido como la dirección, intensidad y persistencia) y desenlace de las conductas que el individuo emprende y ejecuta con el propósito de alcanzar, satisfacer y/o evitar un objetivo lleno de significado (positivo, negativo, neutral)* (Flores, Lauretti y González, 2007).

De manera que cuando se estudia la motivación en relación a la conducta, se deben tener en cuenta las siguientes características (García, 2004, 2008).

- La conducta humana es multicausal.
- La acción motivada está orientada a una meta u objetivo.

- Los motivos pueden ser muy diversos, explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes...
- Los motivos integran aspectos cognitivos y afectivos.
- Los motivos son variables en intensidad, duración...
- Los motivos están organizados jerárquicamente, siendo unos más profundos y otros más superficiales.

La motivación hacia el aprendizaje.

En el contexto escolar, la motivación hacia el aprendizaje o motivación académica recibe un tratamiento privilegiado por ser una aspiración educativa prioritaria y constituir un reto para los profesionales de la educación. Además, se atiende desde dos perspectivas diferentes, por un lado, la motivación hacia el aprendizaje se identifica con el alumnado que alcanza las metas educativas de cada etapa y muestra una actitud orientada al éxito académico, y por otro lado, se cuestionan los motivos por los que otra parte del alumnado no alcanzan los objetivos de etapas y sus conductas no están orientadas al éxito escolar si no que marcan una tendencia de rendimiento académico bajo hacia un aprendizaje disfuncional (Fernández, Anaya y Suárez, 2012).

La motivación hacia el aprendizaje se considera un proceso interno del alumnado, pero que puede verse condicionado por factores externos como las relaciones con sus progenitores, la relaciones con sus iguales, los valores interiorizados... sin embargo, la comunidad educativa tiene la obligación y la responsabilidad de facilitar esos procesos motivacionales y crear nuevos planteamientos y condiciones desde la Orientación Académica para que el alumnado adquiera compromiso con su aprendizaje, introduzca nuevos procesos cognitivos y adquiera nuevas estrategias de aprendizaje que le ayuden a generar niveles adecuados de motivación y contribuir de esta manera no sólo al aumento del rendimiento académico, sino también a optimizar otros ámbitos de su desarrollo personal (Flores, Lauretti y González, 2007; Fernández, Anaya y Suárez, 2012).

Así pues, la motivación supone un condicionante previo para aprender y su estudio y comprensión debe abordarse desde las interpretaciones que realiza el alumnado sobre la situación de aprendizaje, la tarea a realizar, la percepción de sí mismo y las creencias, valores, sentimientos y pensamientos que subyacen al contexto de aprendizaje (Sánchez Vales, 2014).

De manera que diferentes autores han intentado identificar las variables que ejercen influencia sobre la motivación, concretamente, Pintrich y De Groot (1990) establecen tres componentes de la motivación académica para alcanzar el aprendizaje autorregulado (véase tabla 19) (Blas, 2012):

COMPONENTE DE VALOR	COMPONENTE DE EXPECTATIVA	COMPONENTE AFECTIVO
- Metas generales (razones para implicarse en la tarea). - Orientación motivacional. - Valor dado a la tarea. - Valor intrínseco de la tarea.	- Autopercepciones y creencias sobre uno mismo. - Percepciones de control o responsabilidad. - Percepciones de competencia o autoeficacia.	- Reacciones emocionales ante la tarea. - Evaluación de uno mismo en términos de autovalía.

Tabla 19: Componentes básicos de la motivación de Pintrich y De Groot (1990). Fuente: Blas (2012).

- El *componente de valor* engloba los motivos o razones que llevan al alumnado a realizar una tarea y en consecuencia le asignarán un nivel de importancia a la misma.
- El *componente de expectativa* comprende las creencias sobre sí mismos en relación con la tarea, valorando la capacidad para enfrentarse a ella y estaría integrado por:
 - El autoconcepto, que son las percepciones y creencias que se tienen sobre uno mismo.
 - La autoeficacia percibida, siendo la confianza que tienen uno mismo sobre sus capacidades para enfrentar una tarea y producir unos resultados determinados.
- El *componente afectivo* haría referencia a las emociones y sentimientos que despierta la realización de la tarea, incluyendo también el sistema de atribuciones causales que se realiza sobre sí mismo, sobre el entorno y sobre la comunidad educativa.

En definitiva, se requiere un equilibrio de estos tres componentes motivacionales para afrontar con interés y de manera competente las tareas de aprendizaje.

A continuación, se van a desarrollar distintas teorías y enfoques desde los cuáles se ha estudiado la motivación hacia el aprendizaje para llegar a una comprensión profunda de la misma.

3.2.1. Principales teorías de la Motivación hacia el Aprendizaje.

El estudio de la motivación hacia el aprendizaje ha estado muy marcado por la tendencia de la corriente psicológica imperante del momento. Podemos señalar dos períodos diferenciados en su estudio, situando su nacimiento en los años 20, de la mano de teorías como la de Freud, las teorías del condicionamiento de Pavlov y Skinner, la teoría conexionista de Thorndike o las teorías del drive o del impulso, que consideraban la motivación como un instinto, necesidad, fuerza, impulso... que orientaba biológicamente la conducta sin tener en cuenta los procesos cognitivos subyacentes a la misma (Rodríguez, 2009; Blas, 2012).

Estas teorías, a pesar de ser muy diferentes entre sí, pusieron de relieve la asociación entre causa-efecto como razón principal para que se produzca el aprendizaje, siendo las primeras en establecer una relación directa entre la motivación y el aprendizaje, de manera que la motivación, como fuerza interna, produciría un cambio en la conducta que se emite teniendo en cuenta los estímulos y condicionantes externos. En estas teorías, la cognición y los factores ambientales no eran tenidos en cuenta, por lo que sus postulados se vieron limitados y emergieron nuevos enfoques que integraban procesos cognitivos en sus planteamientos (Rodríguez, 2009; Batista, Gálvez, e Hinojosa, 2010; Blas, 2012).

Así, a partir de los años 60 hasta el momento actual, el interés de estudio se ha centrado en la motivación teniendo en cuenta no sólo las pulsiones biológicas del individuo, sino también la satisfacción de necesidades psicológicas de orden superior, de manera que la investigación ha centrado sus esfuerzos en constatar qué procesos cognitivos, creencias, pensamientos, valores, expectativas... pone en marcha la persona para realizar una conducta (Batista, Gálvez, e Hinojosa, 2010; Jürgens, 2016). A continuación se va a realizar un repaso de las distintas teorías que han estudiado el

fenómeno de la motivación y sus aportaciones más relevantes a este campo, ya que todas forman parte del corpus teórico de la conducta humana:

AUTOR	PRINCIPIO TEÓRICO
Teoría Psicoanalítica. (Freud 1856-1939)	Señala que son dos tipos de instintos inconscientes los que regulan e impulsan la conducta humana (sexo y agresión)
Teorías conductistas (Pavlov 1849-1936, Skinner 1904-1990, Thorndike 1874-1949)	La conducta es una respuesta condicionada a factores externos al sujeto, previos a la conducta (estímulo) y posteriores a la misma (refuerzos).
Teoría del instinto (McDoogall 1871-1938)	Los instintos impulsan la actividad humana y fijan las metas. La conducta es propositiva y orientada a la meta.
Teoría del impulso (Hull 1933-1950)	La motivación tiene su origen en los impulsos biológicos y se genera con el objetivo de ejecutar una conducta en una situación determinada.
Teoría de la voluntad (Narziss Ach 1871-1946).	Señala dos aspectos en la formación de una conducta, la decisión (intención) y la determinación de actuar (representación mental de la meta).
Teoría de la motivación (Tolman 1886 – 1959)	Explicó la conducta motivada a partir de tres tipos de motivos: primarios (de tipo innato), secundarios (de tipo pertenencia) y terciarios (aprendidos). La conducta motivada necesita metas.
Teoría de campo (Lewis 1890 – 1947)	La conducta es una función del espacio vital, el cual está formado por la persona y el ambiente psicológico. La persona a su vez, está condicionada por necesidades fisiológicas y psicológicas, produciendo lo que reconoce como estado motivacional. Señala que cada persona tiene un nivel de aspiración y un nivel de expectativa.
Teoría del doble factor (Herzberg 1923 – 2000)	Se dedica al estudio de la relación existente entre la persona y su relación laboral. El comportamiento está condicionado por la geografía del ámbito vital y la satisfacción e insatisfacción personal en el ámbito laboral se deben a factores motivadores e higiénicos.
Teoría de las motivaciones sociales (McClelland 1958, 1965)	La motivación está formada por grupos de expectativas o asociaciones que se forman y crecen alrededor de las experiencias afectivas. Introduce la motivación al logro.
Teoría de la motivación del logro (Atkinson 1964, 1969)	Define los motivos que utilizan las personas en relación con el desempeño. Establece un modelo lineal de la motivación, utiliza el término "incentivo" dentro del enfoque motivacional y plantea que el éxito y el fracaso se presentan en proporciones diferentes en cada persona.

Teoría de la Jerarquía de Necesidades (Maslow 1943)	Concibe a la persona como un todo (enfoque holístico) y establece que las necesidades humanas están organizadas jerárquicamente, siendo el objetivo último de toda actividad humana el alcance de la autonomía.
Modelo atribucional de la motivación (Weiner 1980, 1985)	Plantea que el éxito o el fracaso de una tarea se deben a una interpretación cognitiva y atribucional o ambas, donde la causalidad puede ser inherente o no a la persona que realiza la conducta. Estas responsabilidades de éxito o fracaso son agrupadas en dos dimensiones locus de control interno y/o externo (la causa es externa o interna al individuo) y la estabilidad (la causa cambia o no cambia con el tiempo).
Teoría de la Autoeficacia Percibida (Bandura 1977, 1997)	Establece factores cognitivos como expectativas, intenciones..., para explicar la conducta hacia la tarea. Distingue entre las expectativas de eficacia (poder) y las expectativas de resultado (querer).
Teoría sobre las Condiciones Motivacionales del individuo (Toro Álvarez 1992, 1996)	En sus postulados resume lo más sobresaliente de cada teoría anterior, sosteniendo que la motivación es una fuerza interna que dinamiza al individuo hacia la consecución de una meta o unos resultados específicos, pudiendo ser observada a través del comportamiento del individuo entendido como efecto consecuente.

Tabla 20: Principales teorías sobre la motivación y el aprendizaje. Fuentes: Batista, Gálvez, e Hinojosa, 2010; Blas, (2012); Jürgens, (2016).

La exposición que se ha realizado se corresponde con un repaso histórico sobre la diversidad de planteamientos, postulados y desarrollos teóricos que se han afluado entorno a la motivación y la conducta humana. Es cierto que ninguno de ellos confiere una explicación completa del amplio espectro de la motivación humana, y mucho menos, cuando se aplica al entendimiento de situaciones específicas, como es en el caso que nos atañe, la motivación hacia el aprendizaje del alumnado en el contexto escolar, sin embargo, cada una aporta una conclusión que fundamenta y guía el trabajo para promover el desarrollo motivacional del alumnado.

3.2.2. Motivación intrínseca vs motivación extrínseca.

Dentro de los esfuerzos e intenciones por comprender la motivación humana, y con la base de las teorías mencionadas anteriormente, se han elaborado distintas explicaciones más flexibles sobre por qué una persona difiere en sus comportamientos, dependiendo de la situación y el contexto, ya que la identificación de estos motivos nos facilitará información sobre el estilo de aprendizaje que utiliza para enfrentarse a las

tareas educativas, así, se realizó una diferenciación entre dos tipos de motivación que orientan la conducta, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Navea, 2015; Jürgens, 2016).

La motivación extrínseca.

El concepto de *motivación extrínseca* hace referencia al patrón conductual que se ejecuta con la pretensión de recibir una recompensa, es decir, es la que proviene del medio externo y proporciona un beneficio a cambio de la conducta. Este tipo de motivación concede valor al premio o incentivo externo y resta importancia a la tarea en sí misma (Agüero, 2007; Maquilón y Hernández, 2011; Navea, 2015).

Las primeras teorías de la motivación, hasta la década de los 60, se centran en su estudio teniendo en cuenta este tipo de motivación, ya que consideran que los motivos de recompensa suscitan un esfuerzo dirigido a la realización de la conducta, sin embargo, cuando el motivo extrínseco desaparece, la conducta cesa (Agüero, 2007).

En el contexto educativo, la utilización de motivos extrínsecos resulta ser beneficiosa cuando el objetivo educativo es el resultado de la tarea, sin embargo, su uso reiterado aminora capacidades necesarias para la resolución de problemas y para la elección y aplicación de estrategias de aprendizaje en el alumnado (Agüero, 2007; Navea, 2015).

La motivación intrínseca.

En 1959 White introduce el término *motivación intrínseca* en contraposición a los postulados teóricos anteriores para referirse a los comportamientos o actuaciones que realizan las personas sin buscar conseguir una recompensa externa, es decir, la conducta se realiza motivada por el valor que tiene en sí misma para la persona (García, 2004; Agüero, 2007).

Este tipo de motivación se relaciona con la historia genética de la persona, ya que el comportamiento depende de la necesidad interna por generar una actividad que tiene significado en sí misma y se basa en poner en práctica habilidades, superación de retos y comprometer intereses personales. Este tipo de motivación es interna a la persona por lo que la razón que motiva la conducta se encuentra bajo su control, siendo la utilización

reiterada de este tipo de motivación el camino para la consecución de autorrealización personal (Maquilón y Hernández, 2011; Navea, 2015 y Jürgens, 2016).

Cuando el alumnado hace uso de este tipo de motivación, el interés hacia la tarea de aprendizaje constituye un fin en sí mismo y promueve actividades de búsqueda, activación, exploración, dominio, manipulación y superación de obstáculos sin condicionar el aprendizaje a recompensas externas (Agüero, 2007; Navea, 2015).

Estos dos tipos de motivación constituyen un continuo dentro de la conducta humana, por lo que estaría integrada por ambos, ya que se consideran dependientes y relacionados para que se produzca el aprendizaje (Navea, 2015). Sin embargo, la calidad y cantidad de aprendizaje se encuentra relacionado con el predominio de la motivación intrínseca sobre la conducta (Jürgens, 2016).

3.2.3. La motivación del logro vs miedo al fracaso.

El logro académico como objetivo es una dimensión que ha recogido siempre la atención de los estudiosos de la psicología y la educación a lo largo de la historia, considerando el papel de la motivación como epicentro de la investigación, a la vez que se tenía en cuenta la influencia de otras variables sobre la motivación y el aprendizaje (Gutiérrez y López, 2012).

Así, McClelland (1951, 1961) y Atkinson (1957, 1964) formulan su teoría clásica de la *Motivación del Logro*, también conocida como *Necessity-Achievement* dentro del paradigma cognitivo, para explicar que las personas que orientan su conducta hacia resultados de éxito, tienen altas necesidades de logro y de autorrealización, en contraposición a aquellas que no poseen metas altas y su conducta se dirige a realizar el mínimo esfuerzo (Agüero, 2007).

Ante una tarea, la persona elaborará un esquema en la misma, en la que valore el coste de la tarea, las expectativas y el esfuerzo para alcanzar el éxito. Esta reflexión puede ser favorable o desfavorable, por lo que la persona experimentará emociones, pensamientos y ansiedades de logro o fracaso, que combinadas, darán lugar a la motivación del logro y evitará los estímulos desencadenante de la ansiedad (Castro, 2012; Jürgens, 2016).

El estudio de la Motivación del Logro comenzó con Murray (1930), quien estableció que las personas se enfrentan mejor a la tarea cuando no se sienten presionadas. Este autor diseñó un método proyectivo, Test de Apercepción Temática (TAT) para evaluar los motivos sociales de la conducta de las personas, a través del relato de historias ficticias. Sus estudios crearon los antecedentes para que McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1950) realizaran una adaptación del TAT que evaluara de forma fiable la necesidad del logro (Navea, 2015; Jürgens, 2016).

Los estudios experimentales que realizaron estos autores, concluyeron con el planteamiento de que el motivo que impulsa la conducta está mediatizado por tres componentes: el motivo del logro (referido a las experiencias tempranas de conseguir éxito y evitar fracaso), las expectativas de éxito (como estimación de las probabilidades de éxito) y el incentivo que producen los resultados (traducido como recompensa de éxito por la tarea) (Alonso-Tapia, 1992; Navea, 2015).

La teoría de la Motivación del Logro concede una explicación a los motivos del comportamiento humano desde una perspectiva socializadora, ya que se basa en la dicotomía expectativa-valor en la que la persona entra en conflicto emocional/afectivo y emite una conducta dirigida al logro y evitando el fracaso, a través de la búsqueda del equilibrio entre los objetivos de la tarea, y las probabilidades de logro, no siendo la búsqueda del logro, sinónimo de éxito (Navea, 2015).

3.2.3.1. El papel de las atribuciones.

En relación al estudio de la Motivación del Logro, Weiner (1980, 1985) propone que la aproximación a la consecución del logro nace de una cadena de pensamientos en los que se establece conexiones de causalidad entre experiencias anteriores, tanto de éxito como de fracaso. La teoría de las Atribuciones Causales de Weiner se contempla como una de las perspectivas teóricas más importantes en relación a la línea de estudio de los aspectos motivacionales del aprendizaje, ya que ofrece una explicación de cómo el alumnado justifica la causa de sus éxitos y de sus fracasos (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Estaban, Delgado y Martínez-Monteagudo, 2012)

Según Weiner, las atribuciones causales forman parte del componente afectivo de la motivación, ya que las percepciones causales que identifica la persona se basan en interpretaciones y valoraciones subjetivas de resultados anteriores y expectativas sobre la tarea presente, es decir, si los sentimientos y pensamientos de una experiencia pasada se consideran positivos, la orientación del comportamiento presente irá dirigida al esfuerzo y a la superación, en cambio, si la experiencia afectiva experimentada anteriormente fue mayormente negativa, el comportamiento presente no emitirá signos de esfuerzo e implicación activa con la tarea (Agüero, 2007; García, Cervelló, Sánchez, Leo y Navas, 2010).

La aportación más sobresaliente de esta teoría atribucional formulada por Weiner (1986) es la delimitación de las causas que utiliza el alumnado para justificar su resultado: la capacidad, el esfuerzo o la suerte y el grado de dificultad de la tarea. De estas causas se derivan tres dimensiones atribucionales (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Estaban, Delgado y Martínez-Monteagudo, 2012; Durán-Aponte y Pujol, 2013):

DIMENSIÓN ATRIBUCIONAL	SIGNIFICADO DE LA CAUSA
<i>Locus de control</i>	Es el lugar donde se encuentra la causa, que puede residir en el propio individuo (locus de control interno) o es ajeno a él (locus de control externo). La capacidad y el esfuerzo se reconocen como causas internas y la suerte, la dificultad de la tarea o el criterio del docente, externas.
<i>Estabilidad</i>	Se refiere a la percepción de que las causas son más o menos estables en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea se consideran factores estables y el esfuerzo, el criterio del docente y la suerte, inestables.
<i>Controlabilidad</i>	Como grado de control que se tiene sobre las causas, diferenciando entre voluntario o ausencia del mismo, así la capacidad, la dificultad de la tarea, la suerte y el criterio docente se perciben como incontrolables y el esfuerzo como controlable.

Tabla 21: Dimensiones Atribucionales de Weiner (1986). Fuente: Durán-Aponte y Pujol (2013).

Estas dimensiones causales clarifican y categorizan las expectativas y los afectos de la persona, y por tanto, condiciona su motivación, lo que a su vez tendrá una repercusión sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, además la línea que se siga va a repercutir a nivel psicológico y cognitivo en el individuo, y por tanto, en su comportamiento hacia la tarea (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Estaban, Delgado y Martínez-Monteagudo, 2012). Así, el alumnado que hace uso de un estilo atributivo de causas internas, inestables y controlables, tienen mayor probabilidad de obtener resultados satisfactorios, en cambio, el alumnado que hace uso de un estilo atributivo de causas externas, inestables e incontrolables, invertirán menos esfuerzo en su aprendizaje y por tanto, el rendimiento académico se verá perjudicado (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

<i>DIMENSIONES DE LA ATRIBUCIÓN</i>	<i>Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso</i>			
	<i>Capacidad</i>	<i>Dificultad de la tarea</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Suerte</i>
<i>Locus de Control</i>	Interna	Externa	Interno	Externo
<i>Estabilidad</i>	Estable	Estable	Inestable	Inestable
<i>Controlabilidad</i>	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Tabla 22: Dimensiones de la causalidad de Weiner (1986). Fuente: Durán-Aponte y Pujol (2013).

3.2.4. Metas académicas en la motivación hacia el aprendizaje.

En este apartado, se van a describir las metas académicas, elemento que se integra dentro del componente motivacional de valor, ya que hace referencia a las intenciones, razones y dirección que toma la conducta de una persona para comprometerse con una tarea.

De acuerdo con esto, una meta académica se refiere al objetivo o fin que se propone conseguir el alumnado a través de la ejecución de la tarea, por tanto, sería una dimensión motivacional compuesta de creencias, sentimientos, emociones y habilidades que guían las intenciones de la conducta. El rasgo particular que aportan las metas académicas al mecanismo motivacional es que regulan y limitan la cantidad y calidad de esfuerzos que invertirá el alumnado en las tareas de aprendizaje (Barca-Lozando, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

En el desarrollo de investigaciones sobre las metas de aprendizaje, se constata que el alumnado utiliza distintos tipos de metas para dirigir sus procesos de aprendizaje,

así, a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, multitud de autores delimitaron en sus teorías sobre metas académicas y atribuciones causales, las distintas metas académicas que persigue el alumnado, ya que éstas se relacionan con la interpretación que realiza de su contexto de aprendizaje y determinan el modo de afrontar las tareas, llegando al consenso de que son dos los tipos de metas que se plantean dependiendo de la aproximación (reto) o evitación (amenaza) (Fernández, Anaya y Suárez, 2012; Navea, 2015).

Por tanto, distinguimos entre *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento* para referirnos a la forma de desarrollar, demostrar y lograr la competencia ante una determinada tarea de aprendizaje (Blas, 2012).

- **Metas de aprendizaje:** Poseen una orientación más intrínseca y están referidas a la búsqueda y desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Este tipo de meta correlaciona positivamente con el interés, el esfuerzo y la constancia (Rodríguez, 2009; Blas, 2012).
- **Metas de rendimiento:** Poseen una orientación más extrínseca y se relacionan con la tendencia a la evitación del fracaso y la demostración de habilidad ante otros. Este tipo de metas correlaciona positivamente con un procesamiento superficial de la información en la tarea de aprendizaje (Rodríguez, 2009; Blas, 2012).

ORIENTACIÓN GENERAL	APROXIMACIÓN	EVITACIÓN
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en dominar la tarea, en lograr el aprendizaje y su comprensión. - Utiliza estrategias de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evita errores de comprensión y el fracaso en tareas de aprendizaje. - No contempla hacer la tarea mal, cometer errores o equivocarse.
RENDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en sentirse superior a otros, ser más listo o el mejor en la tarea. - Utiliza estrategias para conseguir mejores notas y ser el mejor de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evita la inferioridad, impotencia, sentirse estúpido... - No contempla tener malas notas o ser el peor de la clase.

Tabla 23: Orientación a metas en su tendencia de aproximación y evitación. Adaptado de Rodríguez (2009).

Más recientemente, Barca-Lozando, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, (2012) en sus estudios, distinguen cuatro tipos de metas académicas con varios subtipos en cada una de ellas para establecer una distinción más exhaustiva:

TIPOS DE METAS	ORIENTACIÓN	SUBTIPOS DE METAS	ORIENTACIÓN
Metas relacionadas con la tarea	Dirigen su conducta hacia la búsqueda de estrategias que resuelvan la tarea e impliquen la comprensión de su contenido.	Metas de competencia	Tratas de incrementar la propia capacidad o habilidad
		Metas intrínsecas	El interés se centra en la propia tarea
		Metas de control	Se experimente autonomía y regulación de la acción
Metas relacionadas con la autovaloración dirigida al yo	Dirigen su conducta a la defensa del yo y realizan aprendizajes superficiales.	Metas de logro	Se busca el reconocimiento de otros o de sí mismos mediante la valoración positiva de su competencia o actividad.
		Metas de miedo o evitación al fracaso	Se trata de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso en la tarea.
Metas relacionadas con la valoración social	Se dirige la conducta a ganar la aceptación de los otros y evitar el rechazo por la conducta académica.		
Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas	Se dirige la conducta a la consecución de premios y recompensas y evitación del castigo o la pérdida de privilegios ganados.		

Tabla 24: Tipos de metas académicas y sus respectivas orientaciones motivacionales. Fuente: Barca-Lozando, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012).

A pesar de que se establecen diferentes tipologías de metas de aprendizaje o metas académicas, no se debe entender que resulten excluyentes entre sí, ya que la conducta motivacional puede ser multicausal, y por tanto, puede hacer uso de una o varias metas académicas para alcanzar el aprendizaje. Lo que si queda patente con estos estudios y se debe tener en cuenta en los contextos de enseñanza-aprendizaje, es la existencia de metas con carácter intrínseco y metas con carácter extrínseco, que guían la conducta hacia la adquisición de dominio y tareas explorativas donde se valora el reto por aprender o bien a la obtención de resultados, recompensas y evitación de valoración

negativa respectivamente (Barca-Lozando, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

3.2.5. La autoeficacia percibida en la motivación hacia el aprendizaje.

Bandura, en 1977, propuso el término *autoeficacia percibida* para designar a las capacidades que la persona considera que posee para aprender o realizar una determinada tarea. Este concepto posee una importancia suprema para la motivación hacia el aprendizaje, la formación del autoconcepto académico, y por ende, en el rendimiento académico (García-Fernández, Inglés, Torregosa, Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, Pérez-Fernández y Martínez-Monteagudo, 2010).

Este factor de autoeficacia percibida se vincula al componente motivacional de expectativa, ya que se basa en las creencias, opiniones, juicios... que la persona elabora entorno a su competencia y capacidad en relación a la ejecución de la tarea académica (Blas, 2012).

Numerosos estudios han constatado la evidencia de que la autoeficacia percibida resulta ser un componente de peso en la motivación, ya que influye de manera determinante en el estilo atributivo de la persona y por tanto, en la elección de metas académicas, así, el alumnado que orienta su conducta a metas de aprendizaje no distinguen entre la autocompetencia para invertir esfuerzos en la tarea, sin embargo, el alumnado que orienta su conducta a las metas de rendimiento, presentan dos casuísticas diferenciadas dependiendo de la autoeficacia percibida, de manera que si ésta es alta, serán más persistentes en la tarea, pero menos que el alumnado que hace uso de metas de aprendizaje, y si esta autoeficacia se considera baja, tratarían de evitar la tarea tras la experiencia de fracaso (García-Fernández, Inglés, Torregosa, Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, Pérez-Fernández y Martínez-Monteagudo, 2010).

	Metas de rendimiento	Metas de aprendizaje
Alta autoeficacia percibida	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor implicación en tareas de dificultad media. - Evitación de tareas de dificultad extrema. 	Mayor implicación en tareas de dificultad media, independientemente de las creencias sobre el nivel de capacidad.
Baja autoeficacia percibida	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor implicación en tareas de dificultad extrema. - Evitación de tareas de dificultad media. 	

Tabla 25: Relación de la autoeficacia percibida y la elección de metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984). Fuente: Blas (2012).

Según lo expuesto, la autoeficacia percibida mantendría una estrecha relación con el autoconcepto, que como se describió anteriormente, se basa en las percepciones y creencias que forman la imagen que uno tiene de sí mismo, es decir, el autoconcepto se concentraría en valoraciones acerca de la capacidad general de uno mismo y la autoeficacia permitiría realizar valoraciones de situaciones y tareas en relación a las capacidades que se auto-perciben para enfrentarse a ellas, ya que en su formación influye la experiencia anterior, el aprendizaje vicario, los mensajes sociales y estados afectivos de la persona (García-Fernández, Inglés, Torregosa, Ruiz-Esteban, Díaz-Herrero, Pérez-Fernández y Martínez-Monteaquedo, 2010; Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea, 2012).

3.3. DETERMINANTES DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, las dimensiones que componen e influyen en la motivación hacia el aprendizaje son muchas y con funciones variadas, pero todas ellas forman parte de un engranaje motivacional que actúa de energía y motor de la conducta del alumnado, pero se debe tener en cuenta que el estudio de este constructo no sólo depende de los factores inherentes a la persona, sino que existen otras variables externas que afectan a la formación y desarrollo de esta motivación.

Cuando se hablaba en el segundo capítulo del fenómeno de la socialización, se hacía referencia a los agentes de socialización, mencionando que tanto las familias como las instituciones educativas tenían un papel fundamental en este proceso, además, durante la etapa escolar, los factores personales del alumnado forman parte de ese

proceso de socialización, de manera que se va a delimitar en qué influye cada uno de estos ámbitos en la motivación hacia el aprendizaje:

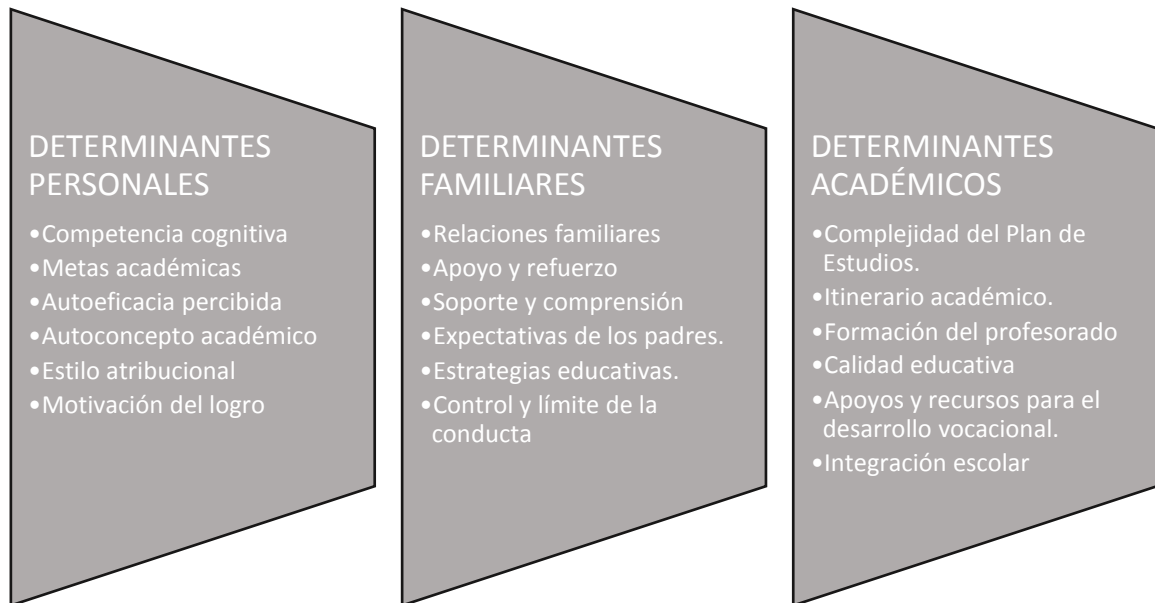


Figura 4: Implicaciones de los agentes de socialización en la motivación hacia el aprendizaje. Fuente: Garbanzo (2007) y Becerra-González (2015).

Dado que durante este capítulo se han analizado los determinantes personales que influyen en la motivación hacia el aprendizaje, a continuación se centrará la atención sobre los otros dos ámbitos de influencia.

3.3.1. Determinantes familiares.

Enfrentarse a tareas de aprendizaje académico no es tarea fácil, ya que requiere un esfuerzo continuo y constante para superar los objetivos de cada etapa y el entorno familiar juega un importante papel en el apoyo, feedback y cuidado del alumno, además las variables familiares se consideran predictoras del rendimiento escolar (Sánchez-Vales, 2014).

Se considera entorno familiar al conjunto de interacciones y pautas educativas propias de un sistema familiar determinado que tienen influencia en el desarrollo personal del alumno/a y que además, tienen una repercusión directa en la vida académica (Garbanzo, 2007).

La mayor parte de la producción científica destinada a comprobar la relación existente entre el comportamiento de los progenitores, sus estilos de crianza y los resultados académicos de los hijos han puesto de manifiesto que los padres que utilizan un estilo educativo democrático se asocia a mayor rendimiento académico de los hijos, por el contrario, deficientes resultados académicos se relacionan con familias que hacen uso de un estilo educativo negligente, y los hijos de padres con un estilo educativo permisivo y autoritario estarían oscilando entre los mejores resultados de los hijos de padres democráticos, y los peores resultados de padres negligente (Pelegrina, Linares y Casanova, 2002; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012).

Concretamente, el estudio llevado a cabo por Pelegrina, Linares y Casanova, (2002) analizó cómo el estilo educativo parental se relacionaba con las puntuaciones obtenidas en las variables motivacionales, así, el estilo democrático y el permisivo obtuvieron mayores puntuaciones en motivación intrínseca que el estilo autoritario o negligente (Pelegrina, Linares y Casanova, 2002).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, constatamos que la referencia científica que se tiene de la influencia de estos dos constructos es muy escasa, sin embargo, muchos autores como Garbanzo (2007) aluden a la evidencia de que entre la relación de los estilos educativos y el rendimiento académico de los hijos existen otras variables que se encuentran influencias, entre ellas la motivación académica, considerando que los padres que hacen uso de mecanismos de socialización democráticos ejercen una estimulación y una influencia positiva en la motivación hacia el aprendizaje, en contraposición a lo que experimentan los hijos socializados a través de estrategias indiferentes y/o arbitrarias (Garbanzo, 2007).

Estos planteamientos se fundamentan en la evidencia empírica que nos ofrecen otros estudios en los que se relaciona la influencia de los estilos educativos parentales con otras variables de estudio que forman parte de los componentes motivacionales, tales como el autoconcepto, la autoeficacia percibida, la autoestima, etc. (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010; García y Gracia, 2010; Reina, Oliva y Parra; 2010; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Rodríguez, Pérez-Fuentes y Gázquez, 2013)

Con este estudio se pretende establecer relaciones entre los distintos estilos educativos parentales y la motivación hacia el aprendizaje de los hijos adolescentes con el objetivo de obtener resultados que clarifiquen qué tipo de conexiones existen y aumentar con ello el conocimiento sobre este campo.

3.3.2. Determinantes académicos.

A pesar de que nuestro sistema educativo carezca de una base legislativa estable y las leyes de educación de los últimos tiempos hayan sido mayormente fluctuantes, el ideal de trabajo por el que se aboga desde la mayoría de los centros educativos es el aprendizaje significativo y autónomo, a través de la formación de un alumnado crítico, reflexivo y ético, por lo que el profesorado debe centrar sus esfuerzos en conocer a sus alumnos/as y adaptar sus estrategias de enseñanza a las motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje de los mismos (Montalvo, Armenta, Gutiérrez, Bazán, Castañeda, Chávez, Acevedo y Sánchez-Valdivieso, 2013).

Existe una preocupación generalizada desde los centros educativos por la falta de motivación, el desinterés, la vagancia... de una parte del alumnado por las tareas de aprendizaje, cuestiones todas que plantea la comunidad docente y desde el ámbito familiar a los orientadores (Alonso-Tapia, 2007). Pero debemos tener en cuenta que tanto el profesorado, como la familia, son los dos agentes de socialización más importantes del alumno/a, por tanto, cuando se produce esta situación de desmotivación ¿podemos inferir que viene desencadenada por relaciones disfuncionales entre sus agentes socializadores?, pues bien, existen estudios como el de Flores, Lauretti y González (2007) que evidencian que las opiniones, juicios, percepciones y expectativas que el docente tiene sobre el alumnado influye en su motivación, llamado este fenómeno específicamente *efecto halo*, ya que se produce un proceso de retroalimentación constante sobre sus progresos, esfuerzos, fortalezas y debilidades, autoeficacia, motivación del logro, etc. (Flores, Lauretti y González, 2007).

Por otro lado, la nueva ley de educación LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) que modifica la anterior establece en su Preámbulo las siguientes intenciones que deben respaldar cualquier actividad educativa y de enseñanza en nuestro país:

PREÁMBULO I: *El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. [...] Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.*

Desgranando esta declaración legislativa, podemos extraer que se considera al alumnado como centro de toda la actividad educativa y desde todo el mecanismo educativo ha de trabajarse con compromiso para extraer lo mejor de cada alumno/a, ofreciéndole un abanico de posibilidades de aprendizaje y orientando su conducta vocacional hacia dominios en los que puedan autorrealizarse.

Debe entenderse que la conducta vocacional, como consecuente de la madurez vocacional, se traduce como el resultado de la acumulación de experiencias de aprendizaje procedentes del entorno académico que a través del desarrollo de acciones dirigidas a aumentar la motivación por aprender culmina con la integración congruente del alumnado en el mercado laboral (Martínez-Vicente, 2013).

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

Dando una visión general sobre todo lo tratado en este primer bloque se puede extraer que la adolescencia es un período crítico de cambios y una etapa sobre la que versa una gran responsabilidad dado que las elecciones que tomen durante ella van a condicionar en gran medida sus caminos futuros, y por tanto, sus proyectos de vida.

El alumnado que transcurre por esta fase de transición necesita apoyo, necesita comprensión, límites y sobre todo guía, ya que dejarlo a su suerte no es una opción desde la Orientación Educativa.

El presente trabajo considera que las variables que se analizan a continuación mantienen una relación de consistencia y reciprocidad y la modificación de una de ellas, incide en aspectos de las otras ya que partimos del supuesto de que un alumno/a que ha sido socializado en un entorno de aceptación, afecto y control poseerá mayores niveles de autoconcepto y autoeficacia, por tanto se enfrentará a las tareas con mayor motivación intrínseca y esto se traducirá en una definición más acertada de los intereses vocacionales y por tanto una mayor madurez vocacional, con lo cual la toma de decisión que haga será más ajustada y la conducta vocacional que de ella se derive más exitosa y gratificante, lo que le permitirá experimentar altos niveles de autorrealización personal.

Desde la perspectiva de la Orientación, el Desarrollo Vocacional que experimente el alumnado debe ser guiado desde edades tempranas, al amparo de la legislación educativa vigente y centrando los esfuerzos en formarlos en competencias no sólo académicas, de manera que ejerzan una actividad social libre y democrática y se contribuya a la delimitación de su identidad personal.

Este trabajo no resulta efectivo si se realiza de forma aislada, por lo que partimos de que la actividad orientadora debe ser compartida con la familia y trabajar de manera conjunta por y para los intereses de sus hijos/as, manteniendo una relación y comunicación asidua y un proyecto de actividad conjunto.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Como objetivos generales, nos planteamos los siguientes:

- Comprobar qué estilo educativo familiar tiene mayor influencia en la madurez vocacional y en la motivación por el aprendizaje escolar.
- Comparar la madurez vocacional y la motivación por el aprendizaje escolar en función de distintas variables: sexo, zona geográfica, nivel, edad y modalidad de estudios.

Como objetivos específicos, nos planteamos los siguientes:

- Conocer la relación que existe entre la madurez vocacional y la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.
- Conocer la relación que existe entre distintos estilos educativos paternos y el constructo de madurez vocacional.
- Conocer la relación que existe entre los distintos estilos educativos paternos y el grado de motivación hacia el aprendizaje.
- Conocer si existen diferencias significativas entre los alumnos de 4º ESO y 1º Bachillerato con respecto a la madurez vocacional.
- Conocer si existen diferencias significativas entre los alumnos de 4º ESO y 1º Bachillerato con respecto a la motivación hacia el aprendizaje.
- Conocer si existen diferencias significativas entre los alumnos matriculados en centros de zonas rurales y zonas urbanas con respecto a la madurez vocacional, la motivación hacia el aprendizaje y los estilos educativos paternos.
- Conocer si existen diferencias significativas entre alumnos de distinto sexo en cuanto a la madurez vocacional, la motivación hacia el aprendizaje y los estilos educativos paternos.
- Conocer si existen diferencias significativas entre alumnos de distintas modalidades de estudio en cuanto a la madurez vocacional, la motivación hacia el aprendizaje y los estilos educativos paternos.

4.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

H 1 (1): La madurez vocacional es superior en chicas que en chicos.

H 1 (2): La motivación hacia el aprendizaje académico es superior en chicas que en chicos.

H 2: La madurez vocacional del alumnado de 1º de Bach. es superior al del alumnado de 4º de ESO.

H 3: La motivación hacia el aprendizaje académico es superior en 1º de Bach. que en 4º de ESO.

H 4 (1): La madurez vocacional aumenta conforme aumenta la edad de los alumnos.

H 4 (2): La motivación hacia el aprendizaje académico aumenta conforme aumenta la edad de los alumnos.

H 5: A mayor madurez vocacional, existe mayor motivación hacia el aprendizaje académico.

H 6 (1): Existen diferencias en el nivel de Madurez Vocacional según la orientación de materias en 4º ESO y la modalidad de estudios de 1º Bachillerato.

H 6 (2): Existen diferencias en el nivel de motivación para el aprendizaje académico según la orientación de materias en 4º ESO y la modalidad de estudios de 1º Bachillerato.

H7 (1): Los alumnos de zonas urbanas presentarán mayor Madurez Vocacional que los alumnos de zonas rurales.

H 7 (2): Los alumnos de zonas urbanas presentarán mayor motivación hacia el aprendizaje escolar que los alumnos de zonas rurales.

H 8 (1): Existe relación entre los distintos estilos educativos paternos y la Madurez Vocacional.

H 8 (2): Existe relación entre los distintos estilos educativos paternos y la motivación hacia el aprendizaje escolar.

4.3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.

El método utilizado para llevar a cabo la presente investigación tiene como finalidad definir y clasificar las variables de estudio y para ello se hará uso de cuestionarios debidamente validados para registrar las respuestas de los sujetos que componen la muestra.

A continuación se van a detallar los instrumentos utilizados para recoger los datos y las características de cada uno de ellos.

4.3.1. Instrumentos de la investigación.

4.3.1.1. CMV.

Descripción del instrumento de evaluación.

Siguiendo a Rosas (2015), la *Madurez Vocacional* se refiere a la congruencia que presenta un sujeto entre su comportamiento vocacional y el que se espera que manifieste en función de la edad y la etapa de su vida, es decir, el comportamiento vocacional estaría integrado por todas aquellas acciones dirigidas a hacer frente a las tareas vocacionales y el desarrollo vocacional, comparado con las que realizan otros sujetos que se encuentran en el mismo momento de desarrollo evolutivo.

Para explicar este constructo, se asume el planteamiento realizado por Súper (1955), quien estructura la Madurez Vocacional en cinco componentes, dos de ellos de carácter actitudinal: Planificación y Exploración, y tres de carácter cognoscitivos: Información, Toma de decisiones y Orientación Realista, cada uno con una serie de contenidos (véase tabla 26):

DIMENSIONES DE LA MADUREZ VOCACIONAL EN LA ADOLESCENCIA SÚPER (1955)	
PLANIFICACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Futuro distante. - Futuro intermedio. - Presente 	INFORMACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL: <ul style="list-style-type: none"> - Educación e Instrucción. - Requisitos de ingreso. - Deberes. - Oferta y demanda. - Condiciones. - Ascenso.
EXPLORACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Consultas. - Recursos. - Participación 	TOMA DE DECISIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Principios. - Prácticas.
ORIENTACIÓN REALISTA: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo. - Realismo. - Consistencia. - Cristalización. - Experiencia del trabajo. 	

Tabla 26: Dimensiones de la MV según Súper (1955). Adaptado de Rosas (2015).

Así pues, para evaluar la variable de *Madurez Vocacional* se ha realizado una adaptación en cuanto a fiabilidad del CMV (*Cuestionario de Madurez Vocacional*) de José Antonio Rosas Lemus (2015).

Este autor, denominó CMV al cuestionario que adaptó a partir del original de Busot (1995), *Inventario de Madurez Vocacional*, con el objetivo de contribuir al aumento de los instrumentos de medida para evaluar este constructo en nuestro país.

a. Fiabilidad

El análisis de fiabilidad de un instrumento se realiza para comprobar la consistencia del instrumento de medida, es decir, qué afectación posee de error aleatorio. Este proceso se fundamenta en aplicar dos conjuntos de medida del mismo tributo a los mismos sujetos, la cual no proporcionará nunca el mismo resultado, siendo la diferencia en algunos casos grandes, y menores en otros. La falta de reporte del mismo resultado denota falta de fiabilidad. Para este caso, se ha calculado la fiabilidad del instrumento a través de la fórmula estadística Alfa de Cronbach, para hallar tanto la fiabilidad como la consistencia interna del mismo.

Rosas (2015), planteó en un principio para su instrumento 36 ítems clasificados en las cinco dimensiones de la Madurez Vocacional que plantea Súper (1955), sin

embargo, durante el proceso de validación del cuestionario concluyó en fijar 35 ítems. En esta investigación se ha realizado una mejora del instrumento para aumentar la fiabilidad del mismo, pasando de un total de 35 ítems a 30 ítems, aumentando la fiabilidad del instrumento de un 0,699 a un 0,805 (tabla 28), obteniendo la siguiente covarianza:

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	1540	100,0
	Excluidos	0,0	0,0
	Total	1540	100,0

4.4. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

Tabla 27: Resumen del procesamiento de los casos CMV.

En la tabla 27 se observa el número total de sujetos con el que se ha trabajado, así como los casos excluidos, que en este caso no existen.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,699	35
Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,805	30

Tabla 28: Estadísticos de fiabilidad CMV.

En la tabla 28 aparece el valor de Alfa de Cronbach del instrumento adaptado por Rosas (2015), con 35 ítems y el valor de Alfa de Cronbach del instrumento de esta investigación. Teniendo en cuenta que para que el instrumento sea fiable, debe tener un valor de, al menos 0,70, se observa que el valor de Alfa de Cronbach asciende a 0,805, lo que indica que la adaptación realizada del cuestionario para esta investigación cuenta con buena fiabilidad, es decir, con la eliminación de cinco ítems se ha aumentado la fiabilidad del mismo de un 0,699 a un 0,805.

A continuación, para la eliminación de los cinco ítems se realizó el “estadístico total-elemento” que se presenta en la tabla 29, en la cual se resume qué ocurriría con el coeficiente de fiabilidad si se suprimieran algunos de los elementos del cuestionario:

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
3. Dispongo de suficiente información acerca de las profesiones que existen.	85,004	81,595	,390	,797
4. Antes de tomar una decisión hay que pensar en lo positivo y negativo de los estudios que te interesan.	84,286	84,389	,242	,803
5. Mi intención es hacer la carrera que me recomiendan mis padres u otras personas.	84,038	84,518	,229	,803
6. Me interesa la información sobre estudios y profesiones.	84,363	84,569	,234	,803
7. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en carreras que me gustan.	84,879	79,501	,493	,792
8. Elegiré aquella carrera que me proporcione ingresos muy elevados.	84,901	85,383	,126	,808
9. En general, pienso que el esfuerzo es lo más importante para trabajar en lo que me gusta.	84,249	83,502	,347	,799
10. Debo hacer una carrera relacionada con la profesión de mis padres (o de uno de ellos).	83,895	85,041	,216	,803
11 He preguntado a otras personas algunas dudas que tengo sobre las carreras.	84,633	82,235	,355	,798

12. Estoy bien informado/a sobre las carreras que se estudian en mi Comunidad Autónoma.	85,262	81,870	,334	,799
13. Lo mejor es no pensar demasiado a la hora de elegir una carrera o profesión.	84,058	84,424	,213	,804
14. He buscado información sobre estudios y profesiones que me interesan.	84,585	80,184	,494	,793
15. En general, podemos decir que hay una ocupación adecuada para cada persona.	84,847	85,771	,094	,809
17. Deseo un trabajo fácil por el que obtenga ingresos muy altos.	84,940	83,282	,219	,805
18. Cuando llegue el momento, yo decidiré, ahora no tengo que pensar en el futuro.	84,577	81,974	,336	,799
19. Desconozco los factores que debo tener en cuenta para tomar una decisión adecuada.	84,844	82,418	,315	,800
20. Realmente desconozco cuáles son mis habilidades	84,718	82,207	,309	,800
21. He consultado con mis padres u otros adultos acerca de la carrera que me interesa.	84,452	80,924	,456	,794
22. Tengo información sobre cuáles son las profesiones con más salidas.	84,809	81,804	,380	,797
24. He pensado sobre qué voy a seguir estudiando	84,346	81,521	,435	,795
25. Conozco bien a qué se dedica un ingeniero, un abogado y un veterinario.	84,413	82,037	,389	,797
26. Tengo la sensación que obtendré éxito en mi futuro trabajo.	84,658	82,234	,382	,797

27. He hablado con mis amigos/as sobre lo que pienso estudiar o en lo que me gustaría trabajar.	84,315	81,565	,446	,795
28. Conozco cuáles son mis intereses profesionales.	84,605	81,055	,478	,794
29. Desconozco qué profesiones se ajustan a mi modo de ser.	84,902	83,181	,251	,803
30. Me resulta difícil tomar decisiones sobre mi futuro académico, necesito que me digan lo que debo elegir.	84,401	80,832	,411	,796
31. Mis intereses sobre la profesión que me gusta han cambiado desde el curso pasado.	84,792	83,727	,179	,807
32. He solicitado catálogos, programas de estudio, de una o varias carreras.	85,714	84,675	,150	,807
33. Conozco las ventajas y desventajas de las profesiones que me interesan.	84,794	80,083	,476	,793
34. Tengo miedo a equivocarme a la hora de tomar una decisión.	85,464	84,856	,129	,809

Tabla 29: Estadísticos del total-elemento CMV.

En la columna derecha de esta tabla “Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido” se observa las variaciones que se producirían en el coeficiente de fiabilidad con la eliminación de alguno de los elementos.

Dado que el valor de Alfa de Cronbach no se modifica sustancialmente si se elimina algún ítem más, se ha decidido suprimir del Cuestionario de Madurez Vocacional (CMV) de Rosas (2015) el ítem 1: *Mis padres tienen claro la carrera que tengo que estudiar*, el ítem 2: *Frecuentemente me pregunto en qué carrera obtendré éxito*, el ítem 16: *Después de decidirse por una carrera, no debería cambiarse a otra*, el ítem 23: *Me gustan carreras o profesiones muy distintas* y el ítem 35: *Es más importante pensar “en qué quiero trabajar” que “qué quiero estudiar”*.

b. Validez.

Análisis Factorial.

Al realizar el Análisis Factorial de una prueba se pretende averiguar su estructura interna, es decir, cuáles son las dimensiones en las que se divide esa prueba para medir un constructo determinado. A esto se le llama Validez de Constructo, de manera que se persigue revelar la organización en dimensiones del instrumento y comprobar qué punto de coincidencia guarda con la estructura dimensional teórica sobre la que se ha construido dicho instrumento.

A continuación se compara la organización dimensional establecida por Rosas (2015) y la planteada en este trabajo. Para ello, en primer lugar, se realizó el Método de Extracción de Componentes Principales y se halló la “Varianza Total Explicada”, tanto de los 30 ítems del instrumento de este estudio, como de las cinco dimensiones en las que se categorizan (véase tabla 30):

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,156	17,186	17,186	3,656	12,187	12,187
2	2,346	7,820	25,006	2,665	8,883	21,070
3	2,264	7,548	32,553	2,409	8,030	29,101
4	1,431	4,770	37,323	2,060	6,865	35,966
5	1,094	3,645	40,969	1,501	5,002	40,969
6	1,073	3,576	44,544			
7	1,031	3,436	47,981			
8	,964	3,215	51,195			
9	,936	3,122	54,317			
10	,877	2,922	57,239			
11	,869	2,896	60,135			
12	,832	2,772	62,907			
13	,794	2,647	65,554			
14	,740	2,467	68,021			
15	,729	2,429	70,450			
16	,689	2,295	72,745			
17	,678	2,259	75,004			
18	,661	2,203	77,207			
19	,658	2,193	79,400			
20	,637	2,124	81,524			

21	,625	2,083	83,607		
22	,619	2,064	85,670		
23	,604	2,015	87,685		
24	,585	1,950	89,635		
25	,569	1,898	91,532		
26	,543	1,812	93,344		
27	,527	1,756	95,099		
28	,505	1,682	96,781		
29	,495	1,649	98,430		
30	,471	1,570	100,000		

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 30: Varianza total explicada CMV.

Posteriormente, se desarrollan los resultados obtenidos de la “Matriz de componente rotados”, en la que se puede identificar los ítems que componen el instrumento de evaluación y su pertenencia a las distintas dimensiones. (Véase tabla 31):

Matriz de componente rotado ^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
27. He hablado con mis amigos/as sobre lo que pienso estudiar o en lo que me gustaría trabajar.	,682				
21. He consultado con mis padres u otros adultos acerca de la carrera que me interesa.	,660				
9. En general, pienso que el esfuerzo es lo más importante para trabajar en lo que me gusta.	,616				
24. He pensado sobre qué voy a seguir estudiando	,564				
6. Me interesa la información sobre estudios y profesiones.	,531				

25. Conozco bien a qué se dedica un ingeniero, un abogado y un veterinario.	,514			
11 He preguntado a otras personas algunas dudas que tengo sobre las carreras.	,512			
4. Antes de tomar una decisión hay que pensar en lo positivo y negativo de los estudios que te interesan.	,472			
28. Conozco cuáles son mis intereses profesionales.	,441			
22. Tengo información sobre cuáles son las profesiones con más salidas.	,437			
26. Tengo la sensación que obtendré éxito en mi futuro trabajo.	,406			
12. Estoy bien informado/a sobre las carreras que se estudian en mi Comunidad Autónoma.		,663		
32. He solicitado catálogos, programas de estudio, de una o varias carreras.		,645		
7. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en carreras que me gustan.		,601		
3. Dispongo de suficiente información acerca de las profesiones que existen.		,567		
33. Conozco las ventajas y desventajas de las profesiones que me interesan.		,513		
14. He buscado información sobre estudios y profesiones que me interesan.		,504		
20. Realmente desconozco cuáles son mis habilidades			,606	

Estadísticos

		Planificación	Exploración	Información	Realismo	Toma decisiones	TOTA L Punt. Direct a
		Punt. Directa	Punt. Directa	Punt. Directa	Punt. Directa	Punt. Directa	
N	Válido	1540	1540	1540	1540	1540	1540
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		13,7409	34,2214	15,2273	16,3442	8,0435	87,57 73
Mediana		14,0000	34,0000	15,0000	16,0000	8,0000	88,00 00
Desviación estándar		1,92612	4,54574	3,25866	3,08780	1,61299	9,376 81
Percentiles	1	8,0000	22,4100	7,0000	9,0000	4,0000	66,00 00
	5	10,0000	26,0000	10,0000	11,0000	5,0000	72,00 00
	10	11,0000	29,0000	11,0000	13,0000	6,0000	76,00 00
	15	12,0000	30,0000	12,0000	13,0000	6,0000	78,00 00
	20	12,0000	31,0000	12,0000	14,0000	7,0000	80,00 00
	25	13,0000	31,0000	13,0000	14,0000	7,0000	81,00 00
	30	13,0000	32,0000	14,0000	15,0000	7,0000	82,00 00
	40	14,0000	33,0000	15,0000	15,0000	8,0000	85,00 00
	50	14,0000	34,0000	15,0000	16,0000	8,0000	88,00 00
	60	15,0000	35,6000	16,0000	17,0000	8,0000	90,00 00
70	15,0000	37,0000	17,0000	18,0000	9,0000	93,00 00	
75	15,0000	38,0000	17,0000	18,0000	9,0000	94,00 00	
80	15,0000	38,0000	18,0000	19,0000	9,0000	95,00 00	

90	16,0000	40,0000	19,0000	20,0000	10,0000	100,0000
95	16,0000	41,0000	21,0000	22,0000	11,0000	103,0000
99	16,0000	43,0000	23,0000	23,5900	12,0000	110,0000

Tabla 33. Estadísticos del baremo de la muestra total CMV.

Estadísticos

CHICOS		Planificación	Exploración	Información	Realismo	Toma decisiones	TOTAL
N	Válido	658	658	658	658	658	658
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		13,3116	33,3875	15,2219	16,4119	7,7568	86,0897
Mediana		14,0000	33,0000	15,0000	16,0000	8,0000	86,0000
Desviación estándar		2,09846	4,83993	3,35962	3,11118	1,64372	9,99069
Percentiles	1	7,0000	21,0000	7,0000	9,0000	4,0000	65,5900
	5	9,0000	25,0000	9,0000	11,0000	5,0000	69,9500
	10	10,0000	27,0000	11,0000	12,9000	6,0000	73,0000
	15	11,0000	28,8500	12,0000	13,0000	6,0000	76,0000
	20	12,0000	30,0000	12,0000	14,0000	6,0000	78,0000
	25	12,0000	30,0000	13,0000	14,0000	7,0000	79,0000
	30	12,0000	31,0000	14,0000	15,0000	7,0000	81,0000
	40	13,0000	32,0000	14,0000	15,0000	7,0000	83,0000
	50	14,0000	33,0000	15,0000	16,0000	8,0000	86,0000
	60	14,0000	34,0000	16,0000	17,0000	8,0000	89,0000
	70	15,0000	36,0000	17,0000	18,0000	9,0000	91,0000

75	15,0000	37,0000	17,2500	19,0000	9,0000	93,0000
80	15,0000	38,0000	18,0000	19,0000	9,0000	95,0000
90	16,0000	40,0000	19,0000	21,0000	10,0000	99,0000
95	16,0000	41,0000	21,0000	22,0000	11,0000	103,0000
99	16,0000	43,0000	23,0000	23,0000	12,0000	110,0000

Tabla 34: Estadísticos del baremo para chicos del CMV.

		Estadísticos					TOTA
CHICAS		Planificación	Exploración	Información	Realismo	Toma decisiones	L
N	Válido	882	882	882	882	882	882
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		14,0612	34,8435	15,2313	16,2937	8,2574	88,6871
Mediana		14,0000	35,0000	15,0000	16,0000	8,0000	89,0000
Desviación estándar		1,71945	4,20966	3,18317	3,07104	1,55657	8,73338
Percentiles	1	8,0000	25,0000	7,8300	9,0000	5,0000	67,0000
	5	11,0000	28,0000	10,0000	11,0000	6,0000	75,0000
	10	12,0000	30,0000	11,0000	13,0000	6,0000	79,0000
	15	12,0000	31,0000	12,0000	13,0000	7,0000	80,0000
	20	13,0000	31,6000	12,0000	14,0000	7,0000	81,0000
	25	13,0000	32,0000	13,0000	14,0000	7,0000	82,0000
	30	14,0000	32,0000	14,0000	15,0000	7,0000	84,0000
40	14,0000	33,0000	15,0000	15,0000	8,0000	86,0000	
50	14,0000	35,0000	15,0000	16,0000	8,0000	89,0000	

60	15,0000	36,0000	16,0000	17,0000	9,0000	91,00 00
70	15,0000	37,0000	17,0000	18,0000	9,0000	93,00 00
75	15,0000	38,0000	17,0000	18,0000	9,0000	94,00 00
80	16,0000	39,0000	18,0000	19,0000	10,0000	96,00 00
90	16,0000	40,0000	19,0000	20,0000	10,0000	100,0 000
95	16,0000	42,0000	20,0000	22,0000	11,0000	103,0 000
99	16,0000	43,0000	23,0000	24,0000	12,0000	109,1 700

Tabla 35: Estadísticos del baremo para chicas del CMV.

Las tablas 33, 34 y 35 establecen la norma para el baremo de la puntuación directa de la muestra total, del sexo masculino y del sexo femenino respectivamente.

La interpretación cualitativa de los percentiles de los baremos es la siguiente:

- Muy alto: Pc 95 y más.
- Alto: Pc entre 80 y 90.
- Medio: Pc entre 25 y 75.
- Bajo: Pc entre 20 y 10
- Muy bajo: Pc 5 y menos.

c. Análisis discriminante.

El análisis discriminante es una prueba estadística mediante la cual se establecen categorías en las que clasificar a los sujetos de la muestra según sus puntuaciones. Este análisis da lugar a una ecuación llamada función discriminante, mediante la cual se obtiene el número de variables y el número de grupos, siendo para este instrumento tres, alto, medio y bajo, cada uno con los siguientes valores:

- Valor Alto: Centil superior a 75 o más, por lo que la puntuación directa corresponde a 95 o más.
- Valor Medio: Centil entre 26 y 74, por lo que la puntuación directa corresponde a 81-94.

- Valor Bajo: Centil entre 0 y 25, por lo que la puntuación directa corresponde a 80 o menos.

Este análisis discriminante se halla junto a los estadísticos descriptivos que representan las medidas de tendencia central y la variabilidad de los datos del cuestionario (véase tabla 36):

	N	Media	Mediana	Desviación Estándar
Total	1540	87,58	88,00	9,377
MV				

Tabla 36: Estadísticos descriptivos CMV.

Estos descriptivos hacen referencia a un total de 1540 sujetos, con una puntuación media de 87,58 y una mediana de 88,00, así como una desviación estándar de 9,377.

Asimismo, el cuestionario fue sometido a las medidas de distribución de asimetría y curtosis para identificar la manera en la que se separan o se unen los valores, dependiendo de la frecuencia con que se hallen dentro de la información. Así, se puede observar en la tabla 37 que el valor de asimetría es de $-.031$, siendo esta una simetría positiva y el valor de curtosis $0,22$, de manera que existe una gran concentración de valores.

Total Madurez Vocacional		
N	Válidos	1540
Media		87,58
Mediana		88,00
Asimetría		-,031
Curtosis		,022

Tabla 37: Asimetría y curtosis del CMV.

Estructura del instrumento.

Una vez concluidos los análisis pertinentes, se presenta la distribución final en cuanto a las dimensiones determinadas por Súper (1955) para la evaluación de esta variable Madurez Vocacional (véanse tabla 38 y 39):

<p>3. Mi intención es hacer la carrera que me recomiendan mis padres u otras personas.</p> <p>8. Debo hacer una carrera relacionada con la profesión de mis padres (o de uno de ellos)</p> <p>11. Lo mejor es no pensar demasiado a la hora de elegir una carrera o profesión.</p> <p>15. Cuando llegue el momento, yo decidiré, ahora no tengo que pensar en el futuro.</p>	<p>Dimensión Planificación</p>
<p>2. Antes de tomar una decisión hay que pensar en lo positivo y negativo de los estudios que te interesan.</p> <p>4. Me interesa la información sobre estudios y profesiones.</p> <p>7. En general, pienso que el esfuerzo es lo más importante para trabajar en lo que me gusta.</p> <p>9. He preguntado a otras personas algunas dudas que tengo sobre las carreras.</p> <p>18. He consultado con mis padres u otros adultos acerca de la carrera que me interesa.</p> <p>19. Tengo información sobre cuáles son las profesiones con más salidas.</p> <p>20. He pensado sobre qué voy a seguir estudiando.</p> <p>21. Conozco bien a qué se dedica un ingeniero, un abogado y un veterinario.</p> <p>22. Tengo la sensación que obtendré éxito en mi futuro trabajo.</p> <p>23. He hablado con mis amigos sobre lo que pienso estudiar o en lo que me gustaría trabajar</p> <p>24. Conozco cuáles son mis intereses profesionales.</p>	<p>Dimensión Exploración de la Carrea</p>
<p>1. Dispongo de suficiente información acerca de las profesiones que existen.</p> <p>5. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en carreras que me gustan.</p> <p>10. Estoy bien informado sobre las carreras que se estudian en mi comunidad autónoma.</p> <p>12. He buscado información sobre estudios y profesiones que me interesan.</p> <p>28. He solicitado catálogos, programas de estudio, de una o varias carreras.</p>	<p>Dimensión Información de la Carrera</p>

<p>29. Conozco las ventajas y desventajas de las profesiones que me interesan.</p>	
<p>16. Desconozco los factores que debo tener en cuenta para tomar una decisión adecuada.</p> <p>17. Realmente desconozco cuáles son mis habilidades.</p> <p>25. Desconozco qué profesiones se ajustan a mi modo de ser</p> <p>26. Me resulta difícil tomar decisiones sobre mi futuro académico, necesito que me digan lo que debo elegir.</p> <p>27. Mis intereses sobre la profesión que me gusta han cambiado desde el curso pasado.</p> <p>30. Tengo miedo a equivocarme a la hora de tomar una decisión.</p>	<p>Dimensión Toma de Decisiones</p>
<p>6. Elegiré aquella carrera que me proporcione ingresos muy elevados.</p> <p>13. En general, podemos decir que hay una ocupación adecuada para cada persona.</p> <p>14. Deseo un trabajo fácil por el que obtenga ingresos muy altos.</p>	<p>Dimensión Orientación Realista</p>

Tabla 38: Dimensiones del CMV.

Dimensión de Planificación.	Capacidad de analizarse personalmente y de proyectar su imagen hacia el futuro. Control del comportamiento, perspectiva del tiempo y autoestima.
Dimensión de Exploración de la Carrera.	Actitud para preguntarse así mismo qué quiere en la vida, qué ocupación desea desempeñar y con qué cuenta para lograrlo.
Dimensión de Información de la Carrera.	Información sobre carreras, el mundo del trabajo, duración de la carrera, universidades, campo de trabajo, sueldo, ocupaciones demandadas, elaboración currículum...
Dimensión de Toma de decisiones.	Capacidad para integrar toda la información tanto personal como ocupacional, evaluarla, compararla con el fin de seleccionar aquella que le ofrezca éxito. Prever resultado y tener respuesta para lo eventual.
Dimensión de Orientación Realista.	Agregar el aspecto de factibilidad a todos los proyectos y planes. Darse cuenta de qué es lo razonable y realizable. Conocimiento de sí mismo, percepciones personales y situacionales, consistencia de las preferencias vocacionales, cristalización del autoconocimiento, las metas y el establecimiento de roles en la vida.

Tabla 39: Descripción de las dimensiones del CMV según Súper (1955). Fuente: Rosas (2015)

Características del instrumento.

- Se ha aplicado como prueba colectiva.
- Se ha planteado para mantener el anonimato del alumnado.
- Cada ítem es comprensible y apto para su respuesta.
- El instrumento consta de 30 ítems de respuesta cerrada.
- Las respuestas corresponden a la escala tipo Likert:
 - Totalmente en desacuerdo.
 - Bastante en desacuerdo.
 - Bastante de acuerdo.
 - Totalmente de acuerdo.
- No se ha marcado límite de tiempo.

4.3.1.2. EA-H/ENE-H.

Descripción del instrumento.

Para evaluar la variable Estilos Educativos Paternos, se ha utilizado el cuestionario EA-H/ENE-H, de Rosa Bersabé, M^a Jesús Fuentes y Emma Motrico (2001).

Este instrumento está dividido en dos escalas, la Escala de Afecto la integran dos factores (Afecto-Comunicación/Crítica-Rechazo) y la Escala de Normas y Exigencias está formada por tres factores (forma inductiva, rígida e indulgente). Ambas escalas fueron diseñadas en versión hijos y en versión padres. En este estudio, se utilizará las escalas de la versión hijos para evaluar la percepción que tiene la muestra adolescente sobre el estilo educativo de su madre y de su padre de manera independiente. (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001).

a. Fiabilidad.

Para presentar el análisis de fiabilidad, se ha optado por presentar por un lado el hallado por Bersabé, Fuentes y Motrico, (2001) para su estudio de investigación, por otro lado, el calculado en este estudio sobre la muestra de investigación a través del Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach (véase tablas 40 y 41).

	PADRE	MADRE
Afecto-Comunicación	0,90	0,87
Crítica-Rechazo	0,83	0,81
Forma inductiva	0,85	0,80
Forma rígida	0,73	0,72
Forma indulgente	0,60	0,64

Tabla 40. Alfa de Cronbach del instrumento EA-H/ENE-H. Fuente: Bersabé, Fuentes y Motrico (2001).

En la tabla 37 se describe el valor de Alfa de Cronbach de la prueba según el estudio llevado a cabo por Bersabé, Fuentes y Motrico, (2001). Teniendo en cuenta que para que el instrumento sea fiable, debe tener un valor de, al menos 0,70 para cada dimensión, se observa que para Afecto-Comunicación la fiabilidad es de 0,90 (padre) y 0,87 (madre), para Crítica-Rechazo la fiabilidad es de 0,83 (padre) y 0,81 (madre), para la forma inductiva la fiabilidad es de 0,85 (padre) y 0,80 (madre), para la forma rígida la fiabilidad es 0,73 (padre) y 0,72 (madre) y para la forma indulgente la fiabilidad es de 0,60 (padre) y 0,64 (madre).

Con estos resultados se comprobó que el coeficiente de fiabilidad disminuía de manera importante si se eliminaban algunos ítems por tanto se optó por mantener la distribución establecida, comprobando que los índices de homogeneidad de los ítems de la prueba se encontraban por encima de 40, indicando un buen comportamiento psicométrico de la misma.

En este estudio de investigación, se describe el valor de Alfa de Cronbach en relación al conjunto de factores de ambas escalas, los cuáles se exponen en la tabla 41:

Estadísticos de fiabilidad EA-H		Estadísticos de fiabilidad ENE-H	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elemento
,705	40	,849	56

Tabla 41. Alfa de Cronbach del instrumento EA-H/ENE-H.

Como se puede observar en la anterior tabla 41, tanto la Escala de Afecto como la de Normas y Exigencias goza de buena fiabilidad y consistencia interna.

Estructura del instrumento.

Como se ha expuesto anteriormente, este instrumento se subdivide en dos escalas (véase tablas 42 y 43):

- Escala de Afecto (EA) integra dos factores y ambos presentan un margen de puntuación total de 10-50:

Afecto-Comunicación	Hace referencia al afecto, interés y comunicación que manifiestan los padres a sus hijos/as.
Crítica-Rechazo	Se refiere a la crítica, rechazo y falta de confianza de los padres hacia sus hijos/as.

Tabla 42. Factores de la Escala de Afecto (EA).

- Escala de Normas y Exigencias (ENE) integra tres factores y diferentes márgenes para sus puntuaciones totales.

Forma inductiva	10-50	Los padres explican a sus hijos/as el establecimiento de normas y las adaptan a las necesidades y posibilidades de los/as hijos/as.
Forma rígida	10-50	Los padres imponen a sus hijos/as el cumplimiento de las normas y mantienen un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado para los/as hijos/as.
Forma indulgente	8-40	Los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos/as, y si lo hacen, no exigen su cumplimiento.

Tabla 43. Factores de la Escala de Normas y Exigencias (ENE) y sus puntuaciones totales.

La distribución de los ítems por factores dentro de cada escala es la siguiente (tabla 44):

Escala de Afecto (EA)	Afecto-Comunicación	2. Si tengo un problema puedo contárselo.
		4. Me dedica su tiempo.
		6. Habla conmigo de los temas que son importantes para mí.
		8. Es cariñoso/a conmigo.
		9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as.
		11. Me consuela cuando estoy triste.
		14. Dedicar tiempo a hablar conmigo.
		18. Me manifiesta su afecto con detalles que me gustan.
		19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito.
		20. Me da confianza para que le cuente mis cosas.

		<p>1. Me acepta tal como soy.</p> <p>3. Se enfada conmigo por cualquier cosa que hago.</p> <p>5. Siento que soy un estorbo para él/ella.</p> <p>7. Le pongo nervioso/a.</p> <p>10. Lo que hago le parece mal.</p> <p>12. Está a disgusto cuando yo estoy cerca.</p> <p>13. Sé que confía en mí.</p> <p>15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme.</p> <p>16. Está contento/a de tenerme como hijo/a.</p> <p>17. Le gustaría que fuera diferente.</p>
	Crítica-Rechazo	
		<p>1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme.</p> <p>6. Antes de castigarme escucha mis razones.</p> <p>8. Me explica lo importante que son las normas para la convivencia.</p> <p>11. Me explica las razones por las que debo cumplir las normas.</p> <p>14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer.</p> <p>17. Razona y acuerda las normas conmigo.</p> <p>19. Me explica las consecuencias de no cumplir las normas.</p> <p>22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce.</p> <p>26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a</p> <p>28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades.</p>
	Forma Inductiva	
Escala de Normas y Exigencias (ENE)		<p>2. Intenta controlar mi vida en todo momento.</p> <p>4. Me dice que en casa manda él/ella.</p> <p>9. Me impone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer.</p> <p>12. Me exige que cumpla las normas aunque no las entienda.</p> <p>15. Por encima de todo tengo que hacer lo que dice, pase lo que pase.</p> <p>18. Me exige las consecuencias de no cumplir las normas.</p> <p>20. Me dice que los padres siempre llevan la razón.</p> <p>23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a.</p> <p>25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo.</p> <p>27. Me agobia porque siempre está pendiente de mí.</p>
	Forma Rígida	
		<p>3. Me dice que sí a todo lo que le pido.</p> <p>5. Si desobedezco no pasa nada.</p>

Forma Indulgente	<p>7. Me da libertad total para que haga lo que quiera.</p> <p>10. Llorando y enfadándome, consigo siempre lo que quiero.</p> <p>13. Hace la vista gorda cuando no cumplo las normas, con tal de no discutir</p> <p>16. Le da igual que obedezca o desobedezca.</p> <p>21. Consiente que haga lo que me gusta en todo momento.</p> <p>24. Con tal de que sea feliz, me deja que haga lo que quiera.</p>
------------------	---

Tabla 44. Descripción de los factores del EA-H/ENE-H.

Características del instrumento.

- Se ha aplicado como prueba colectiva.
- Se ha planteado para mantener el anonimato del alumnado.
- Cada ítem es comprensible y apto para su respuesta.
- El instrumento consta de 20 ítems (EA-H) y 28 ítems (ENE-H) de respuesta cerrada.
- Las respuestas corresponden a la escala tipo Likert con cinco grados de frecuencia:
 - Nunca.
 - Pocas veces.
 - Algunas veces.
 - A menudo.
 - Siempre.
- No se ha marcado límite de tiempo.

4.3.1.3. MAPE I.

Descripción del instrumento.

Para evaluar la variable *Motivación hacia el Aprendizaje* se ha utilizado el instrumento MAPE I confeccionado por Jesús Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer (1992) con la finalidad de identificar los patrones motivacionales relacionados con el aprendizaje y los logros académicos que impulsan la conducta hacia metas académicas

de diversa causalidad. Este instrumento diferencia ocho escalas básicas de primer orden y tres dimensiones de segundo orden (véase tabla 45):

ESCALAS BÁSICAS DE PRIMER ORDEN	DIMENSIONES DE SEGUNDO ORDEN
1. Interés por actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas. 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento- 3. Motivación del lucimiento. 4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia. 5. Auto-conceptualización como trabajador. 6. Auto-conceptualización como vago. 7. Búsqueda de juicios positivos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.	1. Orientación al Resultado y la Evitación Vs. Orientación al Aprendizaje. 2. Vagancia Vs. Disposición al Esfuerzo. 3. Motivación de lucimiento Vs. Ausencia de la misma.

Tabla 45. Descripción de los factores de los componentes del MAPE I.

a. Fiabilidad

El análisis de fiabilidad que se expone a continuación es el realizado por los autores del instrumento a través de la fórmula estadística Alfa de Cronbach (véase tabla 46):

CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN DEL MAPE I	
Índices de las escalas correspondientes a los factores de primer orden.	Índices de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden.
E.1 = 0.81	E-I = 0.83
E.2 = 0.74	E-II = 0.87
E.3 = 0.74	E-III = 0.77
E.4 = 0.71	
E.5 = 0.72	
E.6 = 0.64	
E.7 = 0.64	
E.8 = 0.56	

Tabla 46. Índices de fiabilidad del instrumento MAPE I.

En la tabla 46 se observa que no todos los factores cuentan con el mismo coeficiente de fiabilidad, sin embargo, el valor medio de éste para los factores de primer orden es de 0,70, y para los factores de segundo orden, los valores oscilan entre 0,77 y 0,87.

Para nuestro estudio, se ha hallado el Coeficiente de Fiabilidad a través de la fórmula estadística Alfa de Cronbach sobre la totalidad del instrumento para determinar la fiabilidad y la consistencia interna global (véase tabla 47).

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,742	72

Tabla 47. Estadísticas de fiabilidad del instrumento MAPE I.

En la tabla 47 se describe el valor de Alfa de Cronbach para la totalidad del instrumento (0,742), teniendo en cuenta que para que el instrumento sea fiable, debe tener un valor de, al menos 0,70, se establece en consonancia a los valores hallados por los autores, la consistencia interna final del instrumento.

Se ha de mencionar, que la elección de la utilización de este instrumento se realizó en base a la claridad de los ítems que lo integran y la variabilidad de edades que componen la muestra de investigación, previa consulta con uno de sus autores, Jesús Alonso Tapia, debido a que la recomendación de edad para este instrumento es de 11-15 años.

El análisis del coeficiente de fiabilidad del instrumento sobre la muestra de este estudio confirma que cuenta con una adecuada fiabilidad para el rango de edades para el que se ha utilizado.

Estructura del instrumento.

Como se ha expuesto anteriormente, este instrumento se divide en ocho escalas básicas de primer orden, por lo que la distribución de ítems para cada una de ellas es la siguiente (tabla 48):

ESCALAS BÁSICAS DE PRIMER ORDEN

- 3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
 - 16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
 - 23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
-

1. Interés por actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas.

27. Las tareas demasiado difícil las echo a un lado con gusto.
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
38. Me gustaría no tener que estudiar.
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.
-

2. Ansiedad inhibidora del rendimiento

7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.
-
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
-

3. Motivación del lucimiento

30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
48. Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.

4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia.

- 5 Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
- 6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
- 7 Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
- 8 Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
- 10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
- 11 Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.
- 12 Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
- 13 Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
- 18 Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
- 19 Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.
- 20 Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
- 66 El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

5. Auto-conceptualización como trabajador.

- 1 Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
- 9 Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
- 21 Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
- 24 Normalmente estudio más que mis compañeros.
- 29 Mis amigos dicen que estudio demasiado.
- 42 Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
- 47 Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
- 52 Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.
-

6. Auto-conceptualización como vago.	<p>26 Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.</p> <p>34 Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.</p> <p>42 Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.</p> <p>44 Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.</p> <p>59 En la clase tengo fama de vago.</p> <p>61 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.</p> <p>67 Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.</p> <p>72 Creo que soy un vago.</p>
7. Búsqueda de juicios positivos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia.	<p>8 Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.</p> <p>14 Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.</p> <p>22 Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.</p> <p>15 Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.</p> <p>17 Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.</p> <p>18 Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.</p> <p>34 Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio y ello hace que no estudie.</p>
8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.	<p>6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.</p> <p>10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.</p> <p>31 Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.</p> <p>35 Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.</p> <p>39 Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.</p> <p>40 Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.</p> <p>48 Me gustan las tareas difíciles en las que puedo demostrar que soy de los mejores.</p> <p>55 Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.</p> <p>60 Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.</p> <p>69 Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.</p>

Tabla 48: Descripción de los ítems que integran las ocho escalas básicas de primer orden del instrumento MAPE I.

En cuanto a las tres dimensiones de segundo orden, la distribución de escalas para cada una de ellas es la siguiente (tabla 49):

DIMENSIONES DE SEGUNDO ORDEN		
Orientación al Resultado y la Evitación Vs. Orientación al Aprendizaje	2. Ansiedad inhibidora del rendimiento 4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia. 7. Búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia	Esta dimensión muestra el tipo de orientación motivacional.
Vagancia Vs. Disposición al Esfuerzo	1. Interés por actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas. 6. Auto-conceptualización como vago 5. (Con saturación negativa) Auto-conceptualización como trabajador	Esta dimensión muestra el tipo de disposición conductual.
Motivación de lucimiento Vs. Ausencia de la misma	3. Motivación de lucimiento 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.	Esta dimensión muestra el tipo de esfuerzo según la recompensa.

Tabla 49: Descripción de las escalas que integran las tres dimensiones de segundo orden del instrumento MAPE I.

Características del instrumento.

- Se ha aplicado como prueba colectiva.
- Se ha planteado para mantener el anonimato del alumnado.
- Cada ítem es comprensible y apto para su respuesta.
- El instrumento consta de 72 ítems de respuesta cerrada.
- Las respuestas son dicotómicas: si/no.
- No se ha marcado límite de tiempo.

Instrucciones de aplicación de los instrumentos.

Los instrumentos de evaluación contaban con dos formas de aplicación, la primera de ellas es la tradicional, en formato papel, cuyas instrucciones de aplicación fueron las siguientes:

- Los cuestionarios son anónimos.

- El tratamiento de los datos que se realice de estos cuestionarios será totalmente confidencial y se ajustará establecidos en la Ley Orgánica 125/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal.
- En el cuestionario EA-H ENE-H, en el caso de que el padre o madre se encuentre ausente en la educación del alumno y no exista una figura de referencia (abuelo/a, tío/a, etc...), deberá dejar en blanco la fila correspondiente al padre/madre ausente.
- Cada pregunta tiene varias opciones de respuesta de las que se debe escoger la que mejor se ajuste a la opinión que cada uno tenga de ese aspecto.
- Cada pregunta debe leerse detenidamente y señalar la casilla adecuada.
- Tan sólo podrá escogerse una respuesta por pregunta y no debe dejarse ninguna sin contestar.
- Contesta de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

Para el formato virtual, se adjuntó un enlace en el correo de los tutores/as de los distintos grupos y se detallaron las siguientes instrucciones:

- Los cuestionarios son anónimos.
- El tratamiento de los datos que se realice de estos cuestionarios será totalmente confidencial y se ajustará establecidos en la Ley Orgánica 125/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal.
- Los cuestionarios serán enviados por correo (Gmail) al tutor de cada grupo.
- El tutor hará un reenvío de los cuestionarios a sus alumnos.
- Para completar los cuestionarios es necesario una conexión a internet estable.
- Los tres cuestionarios pueden ser respondidos durante una hora lectiva, puede ser durante la tutoría.
- Cada pregunta tiene varias opciones de respuesta de las que se debe escoger la que mejor se ajuste a la opinión que cada uno tenga de ese aspecto.
- Cada pregunta debe leerse detenidamente y señalar la casilla adecuada para cada uno de ellos.
- Tan sólo podrá escogerse una respuesta por pregunta.
- El formulario no se enviará hasta que estén contestadas la totalidad de preguntas.

4.3.2. Muestra de la investigación.

4.3.2.1. Procedimiento de muestreo.

La selección de los sujetos que componen la muestra se ha realizado mediante un procedimiento de muestreo probabilístico por conglomerados proporcional en ambas provincias dentro de la Comunidad Autónoma de Extremadura y teniendo en cuenta la distribución geográfica de los centros educativos.

El tipo de muestreo probabilístico por conglomerados hace referencia a un tipo de diseño muestral caracterizado en primer lugar por ser aleatorio (probabilístico) para la obtención de la muestra, ya que la probabilidad de cada uno de los elementos que la componen de ser seleccionado es conocido y distinto de cero, y por otro lado, por poseer grupos de elementos como unidades de muestreo (conglomerados), es decir, los elementos de la población se reemplazan por unidades más amplias que contienen un grupo de ellos (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

El procedimiento de muestreo que se siguió fue el siguiente:

1. Se solicitó al Servicio de Evaluación y Calidad Educativa los siguientes datos:
 - Porcentaje de alumnado matriculado en la provincia de Cáceres y en la de Badajoz de los cursos 4º ESO y 1º Bachillerato.
 - Porcentaje de alumnado que cursa 4º ESO y 1º bachillerato en Extremadura.
 - Porcentaje de alumnado que está matriculado en ESO y bachillerato de entorno rural y de entorno urbano.
 - Porcentaje de alumnado que está matriculado en ESO y bachillerato por titularidad de centro.
 - Porcentaje del alumnado repetidor en los cursos de 4º ESO y 1º Bachillerato.
2. Con los datos facilitados se realizó una división por porcentajes del territorio Extremeño. Los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:
 - Total de 30 centros.
 - Badajoz: 60% de la muestra (18 centros).
 - Cáceres 40% de la muestra (12 centros).

- Centros públicos 80% de la muestra (24 centros)
- Centros concertados 16,7% de la muestra (5 centros).
- Centros privados 3,3% de la muestra (1 centro)
- Zona urbana 13,34% (4 centros).
- Zona rural 86,66% (26 centros).

3. Se determinaron los centros que forman parte de la muestra:

- Provincia de Badajoz:
 - 77,77 % públicos (14 centros)
 - 16,66 % concertados (3 centros)
 - 5,55 % privados (1 centro)
- Provincia de Cáceres:
 - 83,33% públicos (10 centros)
 - 16,66% concertados (2 centros)
 - Cáceres no cuenta con centros privados.

4. Se dividió la geografía extremeña en 8 distritos (4 Cáceres y 4 Badajoz), atendiendo a la extensión territorial de cada provincia y se seleccionaron las localidades.

5. Se solicitó la colaboración de los centros educativos, contando con una colaboración final de 27 centros.

Por tanto, la muestra estuvo compuesta por un total de 1540 alumnos/as pertenecientes a los siguientes centros (tabla 50):

Colegio Cooperativa Santa Eulalia (Mérida)	IES José Manzano (Don Benito)	IES Pedro Alfonso de Orellana (Orellana la Vieja)
IES Santa Eulalia (Mérida)	IES Suárez de Figueroa (Zafra)	IES Jalama (Moraleja)
Escuela de Arte (Mérida)	IES Alba Plata (Fuente de Cantos).	IES Pérez Comendador (Plasencia)
IES Bárbara de Braganza (Badajoz)	IES De Llerena (Llerena)	IES Gabriel y Galán (Plasencia)

IES Castelar (Badajoz)	IESO Valdemedel (Ribera del Fresno)	IES Ramón Carande (Jerez de los Caballeros)
IES Arroyo Harnina (Almendralejo)	Colegio San Francisco Javier (Jerez de los Caballeros)	IES Loustau-Valverde (Valencia de Alcántara).
IES Siberia Extremeña (Talarrubias).	IES Albalat (Navalmoral de la Mata)	IES Profesor Hernández Pacheco (Cáceres)
IESO Las Villuercas (Guadalupe).	IES Mario Roso de Luna (Logrosán)	IES Torrente Ballester (Miajadas)
IES Turgalium (Trujillo)	IES Reino de Aftasí (Badajoz)	IES Fernando Robina (Llerena)

Tabla 50. Centros educativos de la CC.AA. de Extremadura que participan en la investigación.

Finalmente, la distribución geográfica de la muestra quedó definitivamente de la siguiente manera (tabla 51):

Provincia de Badajoz 17 centros	Zona rural 11 centros	Titularidad Pública 15 centros
	Zona urbana 6 centros	Titularidad Concertada 2 centros
Provincia de Cáceres 10 centros	Zona rural 7 centros	Titularidad Pública 10 centros
	Zona urbana 3 centros	Titularidad Concertada 0 centros

Tabla 51: Distribución de centros educativos pertenecientes a la muestra de estudio.

4.3.2.2. Características de la muestra.

La muestra que forma parte de este estudio suma un total de 1540 sujetos, integrada por 658 hombres (42,7%) y 882 mujeres (57,3%), con edades comprendidas entre 15 y 19 años, a excepción de un sujeto con 13 años, concretamente, 1 alumno/a (0,1%) tenía 13 años, 391 alumnos/as (25,4%) tenían 15 años, 736 alumnos/as (47,8%) tenían 16 años, 331 alumnos/as (21,5%) tenían 17 años, 70 alumnos/as (4,5%) tenían 18 años y 11 alumnos/as (0,7%) tenían 19 años.

Haciendo referencia a la clasificación realizada por Súper (1950) que se detalla en el apartado 1.3.1, la muestra de este estudio se encuentra en la etapa de exploración, la cual se caracteriza por el auge de los sueños profesionales y de las proyecciones

laborales. Las conductas vocacionales de la muestra deben ir dirigidas hacia la búsqueda de opciones académicas, el sondeo e investigación del mercado laboral, la organización de la información profesional, de manera que vayan adquiriendo un desarrollo de la madurez vocacional que le permitan ir orientando la elección vocacional. Por tanto, la madurez vocacional de la muestra debe encontrarse en pleno crecimiento.

El estudio se llevará a cabo en los cursos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de 27 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, siendo un total de 1540 sujetos, de los cuáles 1069 residen en zona rural (69,4%) y 471 residen en zona urbana (30,6%).

Todos estos datos se detallarán durante el análisis descriptivo de las variables de estudio (apartado 5.1.).

4.3.3. Identificación del diseño y de la metodología de la investigación.

La metodología de la investigación debe garantizar la eficacia y eficiencia de la misma y el empleo racional de los recursos. La investigación que se ha llevado a cabo es de corte descriptivo, debido a que este tipo de investigación describe rasgos, cualidades o atributos de la población objeto de estudio. La metodología de este estudio se enfoca principalmente desde un paradigma cuantitativo, ya que se pretende la descripción lo más exacta posible de lo que ocurre en la realidad social. Para ello, se utiliza un diseño tipo encuesta transversal, para construir un conocimiento lo más objetivo posible en un momento temporal determinado.

Para que la investigación contara con una metodología científica, se siguen cuatro procesos de organización y estructuración de cada una de las partes que componen el proceso investigador y que suponen el núcleo central del estudio.

Proceso de Planificación: Se trata del proceso a través del cual se establecen las bases de la investigación y se orientan las actuaciones hacia los objetivos de la misma.

Proceso de Coordinación: de los agentes que intervienen formando un equipo de trabajo, mediante estrecha colaboración.

Proceso de Ejecución: Se dirigirá el proceso hacia una actividad concreta, se tomarán decisiones, se aplicarán los instrumentos de medida y se solucionarán los problemas que obstaculicen el desarrollo del estudio.

Proceso de Evaluación: Comprobar la consecución de los objetivos, obtener las conclusiones pertinentes e indicar las modificaciones pertinentes para futuras líneas de investigación.

4.3.4. Procedimiento de la investigación.

En este apartado, se van a detallar las cuatro Etapas en las que se divide el plan global de la investigación, estableciendo las estrategias de organización adoptadas, a través de decisiones coherentes, unificadas e integradas que darán lugar a la consecución del propósito de la investigación.

Etapa I.

En esta primera fase, se definió el área temática objeto de estudio, es decir, se realizó una selección del campo de trabajo y del área teórica y empírica para partir de una idea sólida de investigación. Posteriormente, se realizó el planteamiento del problema, valorando el esfuerzo que debía emprenderse para poner en marcha el descubrimiento del área del conocimiento seleccionado y valorando los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación. A continuación, se realizó la formulación de los objetivos para la investigación, constituyendo los fines o metas que pretenden ser alcanzados concretamente y se establecieron las hipótesis de trabajo, para lo cual surge la necesidad de contar con un tema de estudio definido y preciso.

Etapa II.

Durante esta segunda fase se seleccionaron los instrumentos de medida y se adaptaron a la plataforma virtual de formularios del servicio “drive” de Gmail. Posteriormente se procedió a realizar el muestreo y con ello la selección de la muestra que forma parte de la investigación, atendiendo a localización geográfica, titularidad de

los centros, pertenencia a zona rural o zona urbana y número de alumnos matriculados (incluidos repetidores) de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Etapas III.

En esta fase de la investigación se dio el paso para contactar con las instituciones educativas que pudieran contribuir a la implementación del diseño de investigación y pudieran proporcionar a los sujetos que conformarían la muestra del estudio, estableciendo contacto previamente, a través de correo electrónico y en otros casos, mediante reunión personal con la persona encargada de aplicar los instrumentos de evaluación, generalmente el tutor/a de los cursos 4º ESO y 1º Bachillerato de manera que se pusiera en conocimiento el tema en cuestión y solicitar la aprobación y colaboración del Consejo Escolar del Centro para comenzar la recogida de datos para la investigación.

Etapas IV.

Durante esta cuarta etapa, se procede a la formación de los responsables de aplicación de los instrumentos de evaluación, siendo éstos los/as tutores/as u orientadores/as del centro educativo participante. El período de aplicación de los instrumentos abarcó desde noviembre de 2015 hasta abril de 2016.

A la par, se realizó la construcción del referente teórico del problema, reuniendo el bagaje conceptual y referencial, así como las teorías, modelos explicativos e investigaciones ya elaboradas para la comprensión del problema y sirva como cimientos específicos para la investigación

Etapas V.

Finalmente, en esta quinta etapa, se procede al procesamiento de los datos y análisis de los mismos, realizando un trabajo de ordenación y clasificación, adoptando un criterio frente a cada categoría de datos disponibles, utilizando como medio el programa estadístico SPSS. Así, una vez obtenidos y analizados los resultados, se pueden extraer las conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta todo el arsenal teórico y conceptual sobre el que se sustenta la investigación, de manera que se pudiera realizar un análisis crítico de la información obtenida, para poder sistematizarla y sintetizarla

obteniendo finalmente argumentos científicos que pudieran ser incorporados al cuerpo científico del área temática objeto de estudio.

4.3.5. Tratamiento estadístico de los datos.

Para proceder al análisis estadístico de los datos recogidos mediante los instrumentos de evaluación, se utilizó el programa SPSS versión 21, realizando en primer lugar un análisis descriptivo con la finalidad de establecer porcentajes entre los datos y en segundo lugar, un análisis inferencial con el objetivo de contrastar las hipótesis formuladas en el estudio que comprobar cómo se comportan los datos.

El nivel de confianza con el que se trabajó fue del 95 % y con una significación del 0,050.

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.

5.1.1. SEXO

La distribución de la muestra estuvo compuesta por un total de 1540 sujetos, siendo 658 hombres (42,7%) y 882 mujeres (57,3%). (Véase tabla 52).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
HOMBRE	658	42,7	42,7	42,7
Válidos MUJER	882	57,3	57,3	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 52: Porcentaje total de la muestra en función del sexo.

En el gráfico de sectores (figura 5) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a cada sexo, siendo las mujeres representadas con el color verde 57,3% de la muestra, y los hombres con el color azul 42,7 % de la muestra, por lo que la muestra de investigación está compuesta por un número superior de mujeres que de hombres.

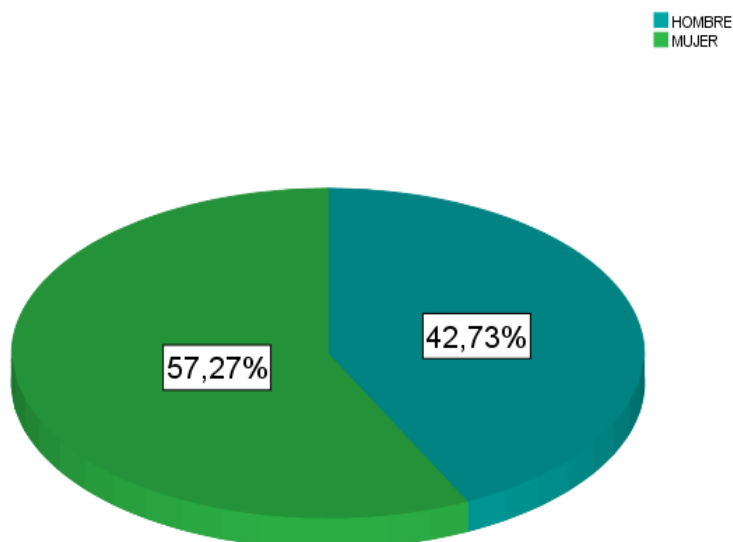


Figura 5: Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por sexo que forma parte de la muestra.

5.1.2. CENTRO

La distribución de la muestra por centros fue la que se observa en la tabla 53:

CENTRO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Colegio Cooperativa Santa Eulalia	20	1,3	1,3	1,3
IES Santa Eulalia	197	12,8	12,8	14,1
Escuela de Arte	44	2,9	2,9	16,9
IES Bárbara de Braganza	60	3,9	3,9	20,8
IES Castelar	21	1,4	1,4	22,2
IES Arroyo Harnina	153	9,9	9,9	32,1
IES Siberia Extremeña	26	1,7	1,7	33,8
IES José Manzano	143	9,3	9,3	43,1
IES De Llerena	32	2,1	2,1	45,2
IESO Valdemedel	18	1,2	1,2	46,4
IES Suárez de Figueroa	97	6,3	6,3	52,7
IES Alba Plata	57	3,7	3,7	56,4
Colegio San Francisco Javier	32	2,1	2,1	58,4
Válidos IES Pedro Alfonso de Orellana	14	,9	,9	59,4
IES Ramón Carande	57	3,7	3,7	63,1
IES Loustau-Valverde	14	,9	,9	64,0
IES Profesor Hernández Pacheco	82	5,3	5,3	69,3
IES Jalama	97	6,3	6,3	75,6
IES Gabriel y Galán	130	8,4	8,4	84,0
IES Pérez Comendador	86	5,6	5,6	89,6
IES Albalat	19	1,2	1,2	90,8
IES Mario Roso de Luna	30	1,9	1,9	92,8
IES Torrente Ballester	49	3,2	3,2	96,0
IES Turgalium	49	3,2	3,2	99,2
IES Reino de Aftasí	11	,7	,7	99,9
IES. Fernando Rovina	2	,1	,1	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 53. Distribución de la muestra por centros participantes en la investigación.

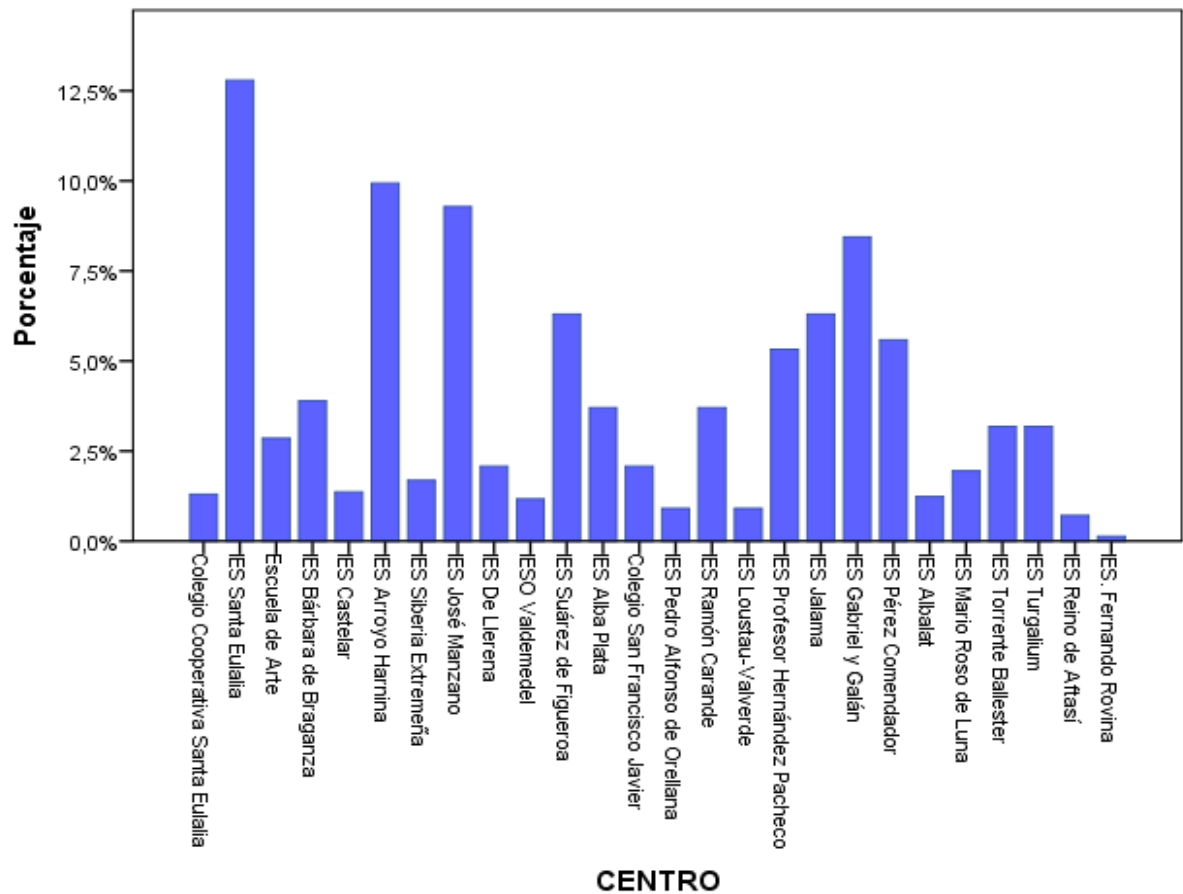


Figura 6: Diagrama de barras de la distribución de la muestra de investigación por centros participantes.

El diagrama de barras que se observa en la figura 6, muestra el porcentaje de alumnado que participó como muestra de cada centro educativo.

5.1.3. Zona de residencia.

En la tabla 54 se muestra la distribución de la población por zona de residencia, de manera que contamos con un total de 1540 sujetos, de los cuáles 1069 residen en zona rural (69,4%) y 471 residen en zona urbana (30,6%).

CIUDAD O MUNICIPIO EN EL QUE VIVES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	ZONA RURAL	1069	69,4	69,4
Válidos	ZONA URBANA	471	30,6	100,0
	Total	1540	100,0	100,0

Tabla 54. Distribución de la muestra por zona de residencia.

En el gráfico de sectores (figura 7) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a cada zona de residencia, siendo la zona urbana representada con el color verde 30,58% de la muestra, y la zona rural con el color azul 69,42% de la muestra, por lo que la muestra de investigación está compuesta por más sujetos residentes en zonas rurales que urbanas.

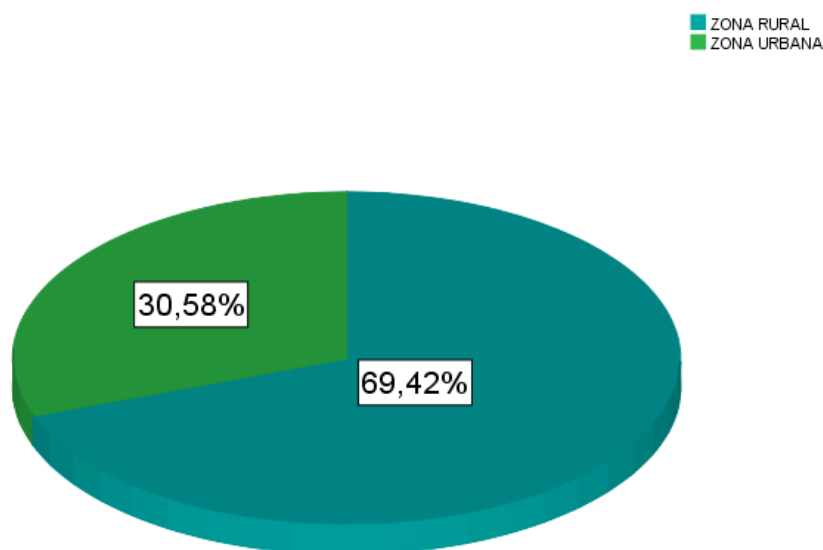


Figura 7. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por zona de residencia que forma parte de la muestra.

5.1.4. EDAD

La distribución de la muestra por edades se puede observar en la tabla 55, siendo la siguiente: 391 alumnos/as (25,4%) tenían 15 años, 736 alumnos/as (47,8%) tenían 16 años, 331 alumnos/as (21,5%) tenían 17 años, 70 alumnos/as (4,5%) tenían 18 años y 11 alumnos/as (0,7%) tenían 19 años.

EDAD				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15,00	391	25,4	25,4	25,5
16,00	736	47,8	47,8	73,2
17,00	331	21,5	21,5	94,7
18,00	70	4,5	4,5	99,3
19,00	11	,7	,7	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 55. Distribución de la muestra por edades.

En el gráfico de sectores (figura 8) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a la muestra por edades, comprobando que las edades de la muestra se encuentran entre los 15 y 19 años, a excepción de un sujeto con 13 años, siendo mayoritarios los sujetos con edades comprendidas entre 15-17 años.

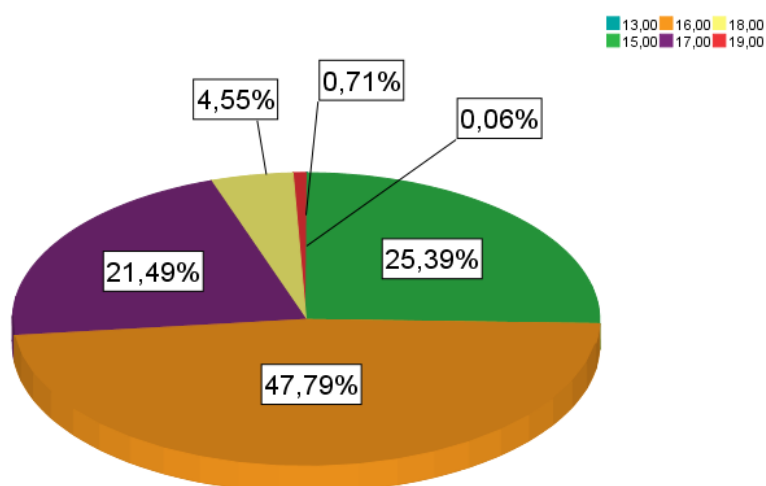


Figura 8. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por edades que forma parte de la muestra.

5.1.5. CURSO ACADÉMICO.

La distribución de la muestra por cursos se puede observar en la tabla 56, siendo la siguiente: 659 alumnos/as de 4º ESO (42,8%) y 881 alumnos/as de 1º Bachillerato (57,2%), con un total de 1540 sujetos.

CURSO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
4º ESO	659	42,8	42,8	42,8
Válidos 1º BACHILLERATO	881	57,2	57,2	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 56. Distribución de la muestra por cursos.

En el gráfico de sectores (figura 9) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a la distribución de la muestra por cursos, contando con un mayor número de alumnos/as de 1º bachillerato.

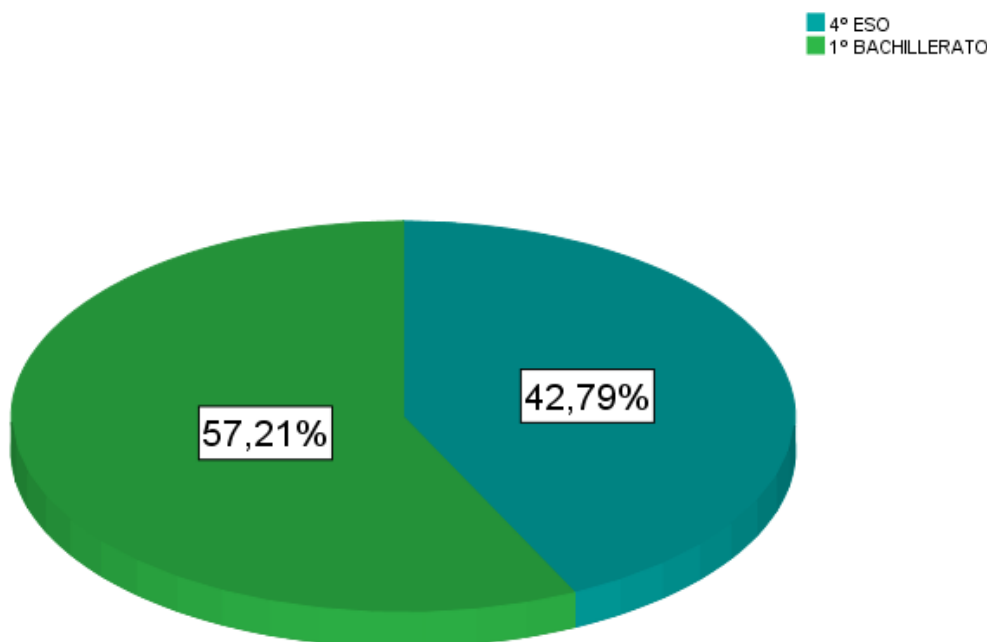


Figura 9. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por cursos que forma parte de la muestra

5.1.6. ORIENTACIÓN DE LAS MATERIAS OPTATIVAS DE 4º DE ESO.

La distribución de la muestra por materias optativas que cursan los alumnos/as de 4º de ESO se puede observar en la tabla 57, siendo la siguiente: de los 659 alumnos/as de 4º ESO (42,8%), 423 cursan materias optativas orientadas a las ciencias (27,5%) y 236 cursan materias optativas orientadas a las letras (15,3%).

LAS MATERIAS OPTATIVAS QUE ESTOY CURSANDO EN 4º DE ESO SON EN SU MAYORÍA DE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No expresa	881	57,2	57,2	57,2
Válidos Ciencias	423	27,5	27,5	84,7
Letras	236	15,3	15,3	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 57. Distribución de la muestra por materias optativas en 4º ESO.

En el gráfico de sectores (figura 10) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a la distribución de la muestra por materias optativas, contando con un mayor número de alumnos/as que cursan materias optativas orientadas a las ciencias.

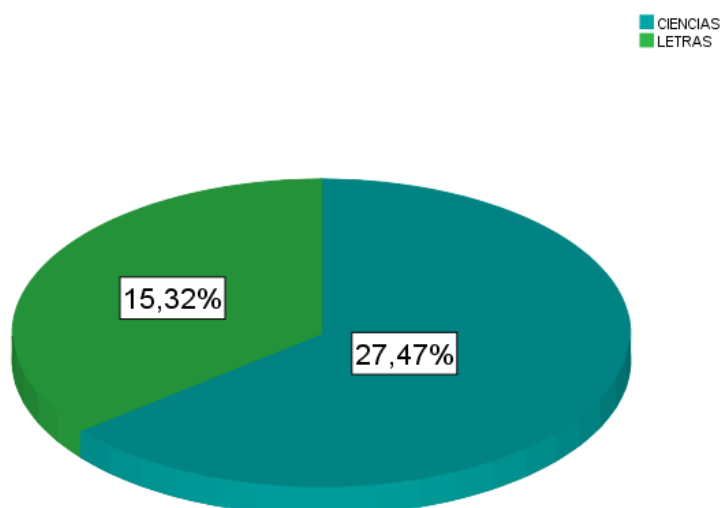


Figura 10. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por materias optativas de 4º ESO que forma parte de la muestra

5.1.7. MODALIDAD DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO.

La distribución de la muestra por modalidad de estudios que cursan los alumnos/as de 1º de Bachillerato se puede observar en la tabla 58, siendo la siguiente: de los 881 alumnos/as de 1º Bachillerato (57,2%), 389 cursan la modalidad de estudios de ciencias (25,3%) y 438 cursan la modalidad de estudios de humanidades y ciencias sociales (28,4%) y 54 cursan la modalidad de estudios de arte (3,5%).

LA MODALIDAD DE BACHILLERATO ES DE				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No expresa	659	42,8	42,8	42,8
Ciencias	389	25,3	25,3	68,1
Válidos Humanidades y Ciencias Sociales	438	28,4	28,4	96,5
Arte	54	3,5	3,5	100,0
Total	1540	100,0	100,0	

Tabla 58. Distribución de la muestra por modalidad de estudio de 1º Bachillerato.

En el gráfico de sectores (figura 11) se observa de manera más clara el porcentaje que corresponde a la distribución de la muestra por modalidad de estudios en bachillerato, contando con un mayor número de alumnos/as que cursan la modalidad de humanidades y ciencias sociales.

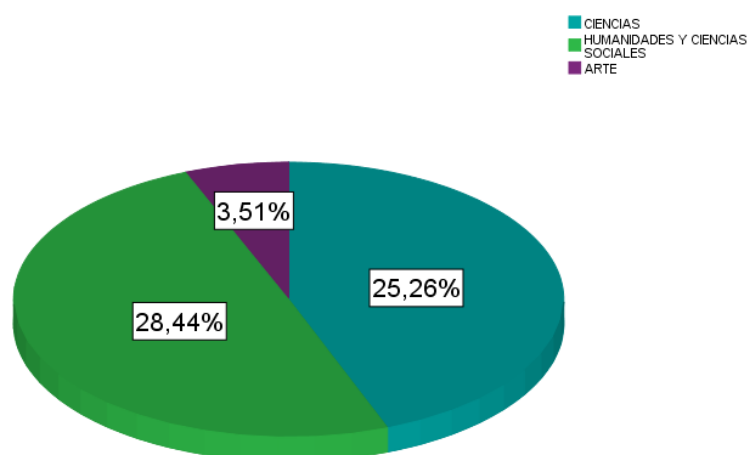


Figura 11. Gráfico de sectores del porcentaje de alumnado por modalidad de estudios de 1º Bachillerato que forma parte de la muestra

5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

5.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ESCALAS MAPE I

En la tabla 59 queda reflejada la media, mediana, moda, desviación típica, así como el mínimo y el máximo obtenidos en las ocho Escalas del instrumento MAPE I.

	N válido	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
E1: INTERÉS POR ACTIVIDADES QUE NO IMPLICAN ESFUERZO VERSUS INTERÉS POR LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS	1540	0	9,15	9,00	9,00	2,98	1,00	15,00
E2: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO	1540	0	4,87	5,00	3,00	2,80	,00	11,00
E3: MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO	1540	0	5,99	6,00	6,00	2,80	1,00	14,00
E4: BÚSQUEDA DE EVITACIÓN DE JUICIOS NEGATIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA.	1540	0	4,01	4,00	3,00	2,85	,00	12,00
E5: AUTO- CONCEPTUALIZACIÓN COMO TRABAJADOR	1540	0	3,25	3,00	2,00	1,86	1,00	8,00
E6: AUTO- CONCEPTUALIZACIÓN COMO VAGO	1540	0	3,09	3,00	2,00	1,62	1,00	8,00
E7: BÚSQUEDA DE JUICIOS POSITIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA.	1540	0	2,08	2,00	1,00	1,56	,00	7,00
E8: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO	1540	0	4,67	5,00	5,00	1,53	1,00	9,00

Tabla 59. Estadísticos Descriptivos de las Escalas del instrumento MAPE I.

En la figura 12 se puede observar la puntuación media obtenida en cada una de las ocho Escalas del instrumento MAPE I, constatando que en las puntuaciones de la Escala 1 “Interés por actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas”, resultan ser altas, a diferencia de las puntuaciones en el resto de escalas, que se encuentran más o menos igualadas, a excepción de la escala 7 “Búsqueda de juicios positivos de competencia vs. Búsqueda de incremento de competencia”, que resulta ligeramente inferior.

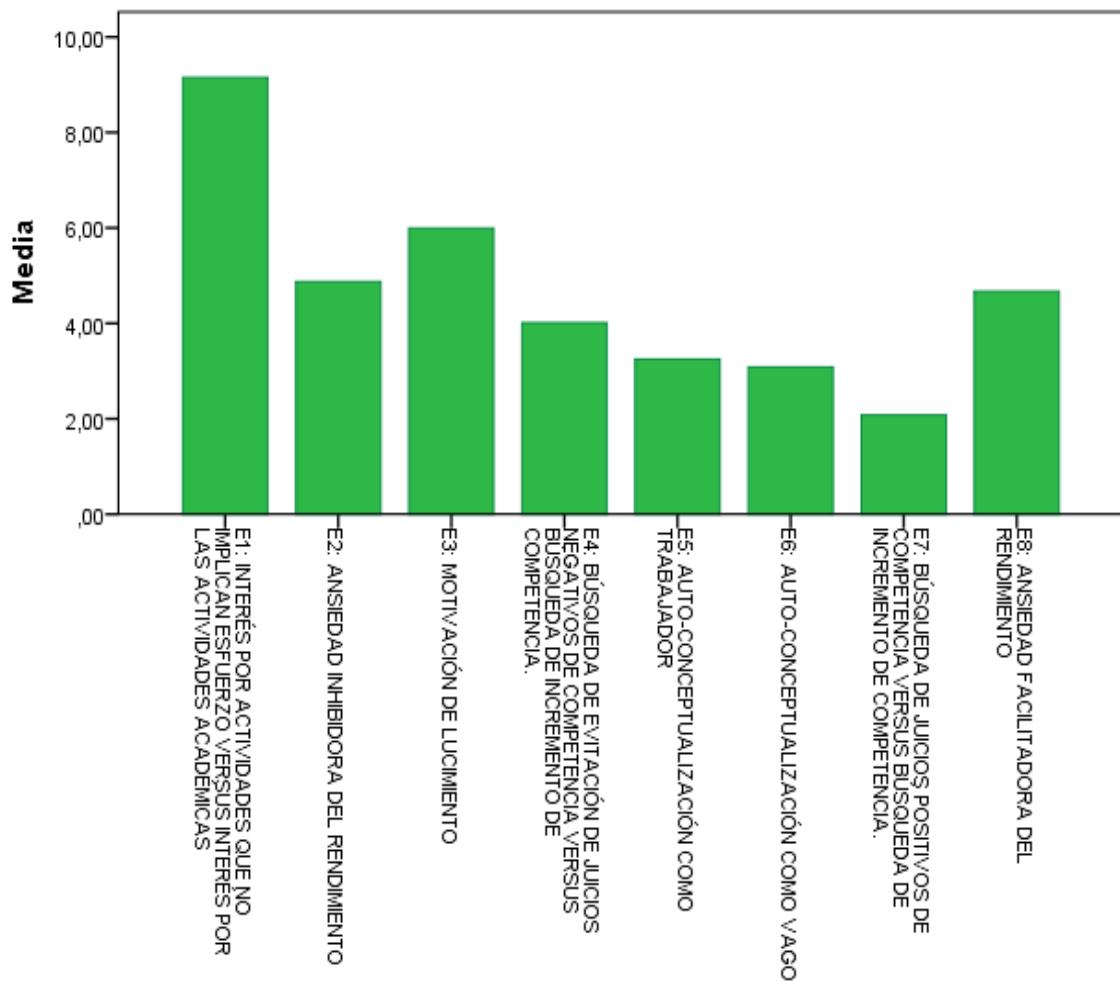


Figura 12. Gráfico de barras de las medias para cada Escala del instrumento MAPE I.

5.2.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIONES MAPE I

En la tabla 60 queda reflejada la media, mediana, moda, desviación típica, así como el mínimo y el máximo obtenidos en las tres Dimensiones del instrumento MAPE I.

	N válido	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	1540	0	10,96	11,00	9,00	5,74	,00	28,00
DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	1540	0	15,49	15,00	14,00	3,59	3,00	25,00
DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	1540	0	10,67	11,00	9,00	3,51	2,00	21,00

Tabla 60. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento MAPE I.

En la figura 13 se puede observar la puntuación media obtenida en cada una de las tres Dimensiones del instrumento MAPE I, constatando que en las puntuaciones de la Dimensión 2 “Vagancia vs. Disposición al esfuerzo”, resultan ser altas, a diferencia de las puntuaciones en otras dos Dimensiones, las cuáles se encuentran igualadas.

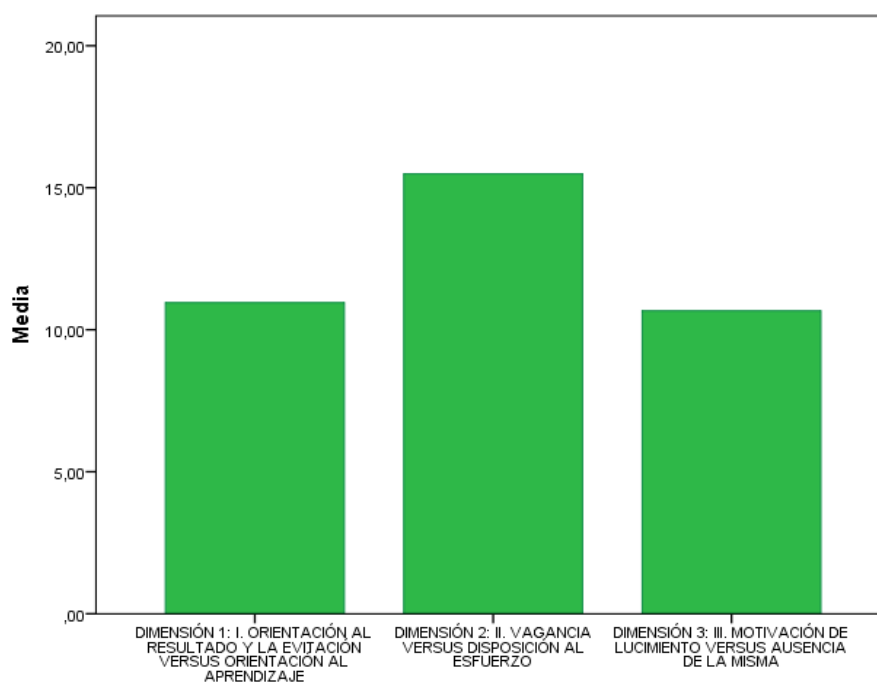


Figura 13. Gráfico de barras de las medias para cada Dimensión del instrumento MAPE I.

5.2.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO TOTAL CMV

En la tabla 61 queda reflejada la frecuencia y el porcentaje obtenido en cada uno de los baremos del total del instrumento CMV, por lo que se puede observar que 338 alumnos/as presentan un nivel bajo de madurez vocacional (21,9%), 847 alumnos/as presentan un nivel medio de madurez vocacional (55,0%) y 355 alumnos/as presentan un nivel alto de madurez vocacional (23,1%).

TOTAL CMV CODIFICADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BAJA	338	21,9	21,9
	MEDIA	847	55,0	76,9
	ALTA	355	23,1	100,0
	Total	1540	100,0	100,0

Tabla 61. Estadísticos Descriptivos de los totales del instrumento CMV.

En el diagrama de barras de la figura 15 se puede observar de manera más clara las diferencias entre los niveles bajo, medio, alto de madurez vocacional que han manifestado los sujetos de la muestra, siendo predominante el nivel medio de madurez vocacional.

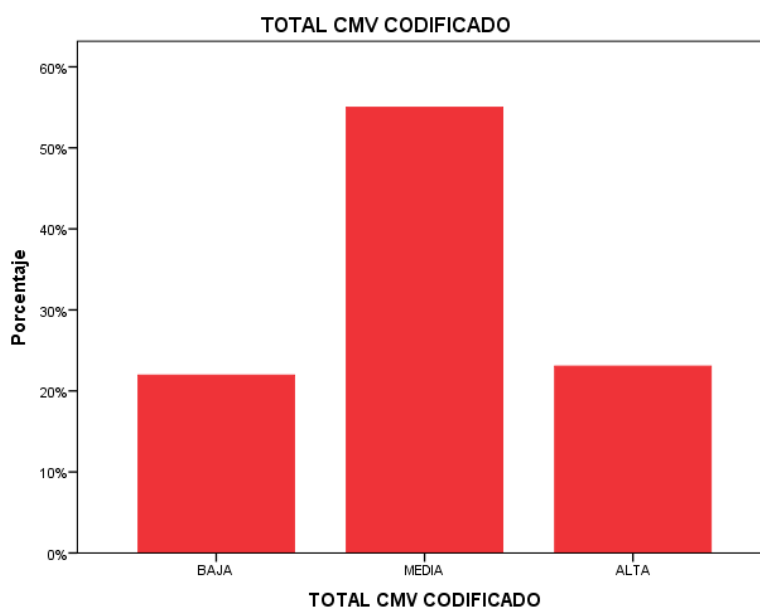


Figura 15. Gráfico de barras de las medias de los totales del instrumento CMV.

5.2.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIONES EA-H

En la tabla 62 queda reflejada la media, mediana, moda, desviación típica, así como el mínimo y el máximo obtenidos en las Dimensiones del instrumento EA-H.

	N válido	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
AFECTO-COMUNICACIÓN PADRE	1540	0	33,76	37,00	,00	12,60	,00	50,00
AFECTO-COMUNICACIÓN MADRE	1540	0	39,46	42,00	47,00	10,27	,00	50,00
AFECTO-COMUNICACIÓN AMBOS	1540	0	70,89	77,00	,00	25,13	,00	100,00
CRÍTICA-RECHAZO PADRE	1540	0	17,16	16,00	15,00	7,99	,00	50,00
CRÍTICA-RECHAZO MADRE	1540	0	18,04	17,00	15,00	7,31	,00	50,00
CRÍTICA-RECHAZO AMBOS	1540	0	34,20	33,00	,00	15,33	,00	100,00

Tabla 62. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento EA-H.

En la figura 16 se puede observar la puntuación media obtenida en cada una de las Dimensiones del instrumento EA-H, constatando que en las puntuaciones de la dimensión “Afecto-Comunicación”, tanto del padre, como de la madre, como de ambos es alta frente a las puntuaciones obtenidas en la dimensión “Crítica-Rechazo” de padre, madre y ambos.

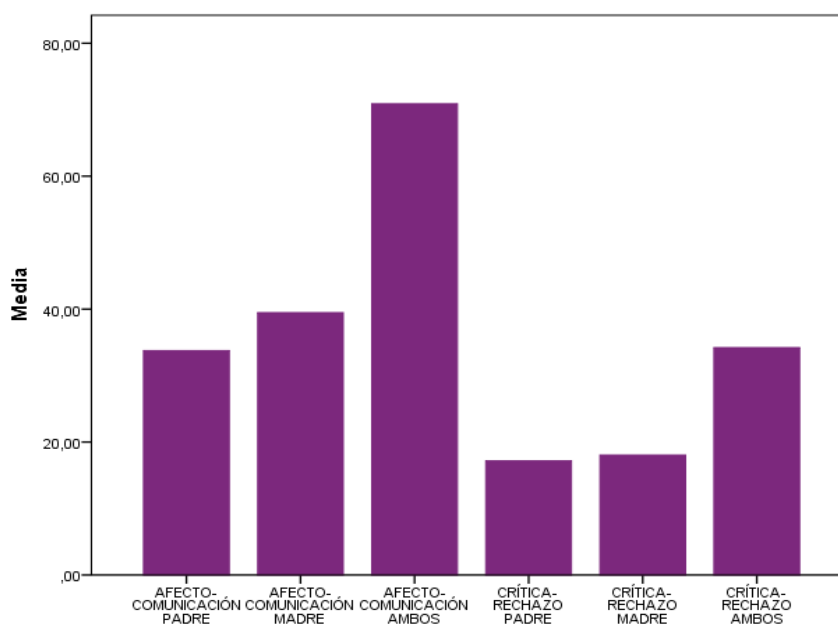


Figura 16. Gráfico de barras de las medias de los Dimensiones del instrumento EA-H.

5.2.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIONES ENE-H

En la tabla 63 queda reflejada la media, mediana, moda, desviación típica, así como el mínimo y el máximo obtenidos en las Dimensiones del instrumento ENE-H.

	N válido	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
FORMA INDUCTIVA PADRE	1540	0	33,83	36,00	,00	12,49	,00	50,00
FORMA INDUCTIVA MADRE	1540	0	36,05	38,00	42,00	11,07	,00	50,00
FORMA INDUCTIVA AMBOS	1540	0	68,01	74,00	,00	25,51	,00	100,00
FORMA RÍGIDA PADRE	1540	0	24,93	26,00	,00	10,07	,00	50,00
FORMA RÍGIDA MADRE	1540	0	27,07	28,00	29,00	9,35	,00	49,00
FORMA RÍGIDA AMBOS	1540	0	50,68	54,00	,00	20,33	,00	98,00
FORMA INDULGENTE PADRE	1540	0	16,30	17,00	17,00	6,54	,00	38,00
FORMA INDULGENTE MADRE	1540	0	16,93	17,00	17,00	6,01	,00	37,00
FORMA INDULGENTE AMBOS	1540	0	32,38	33,00	,00	13,06	,00	69,00

Tabla 63. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del instrumento ENE-H.

En la figura 17 se puede observar la puntuación media obtenida en cada una de las Dimensiones del instrumento ENE-H, constatando que en las puntuaciones de la dimensión “Forma Inductiva”, tanto del padre, como de la madre, como de ambos es superior frente a las puntuaciones obtenidas en la dimensión “Forma Rígida” para padre, madre y ambos, seguido de las puntuaciones obtenidas en la dimensión “Forma Indulgente” para padre, madre y ambos.

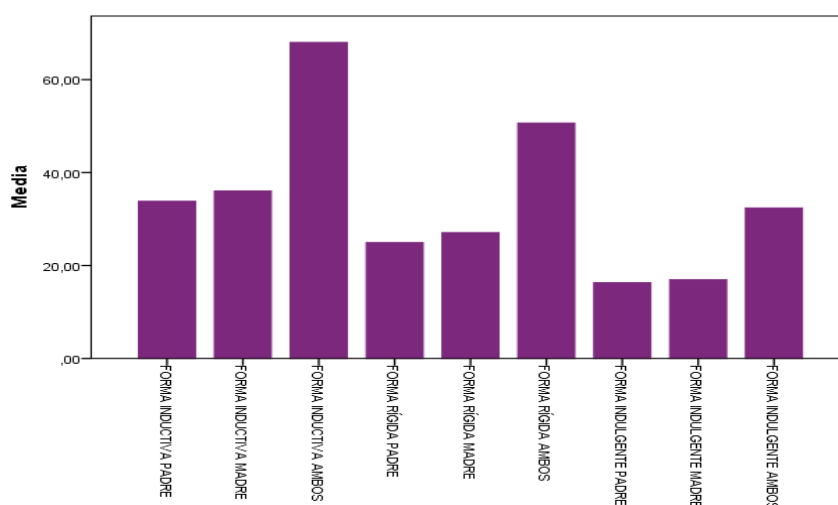


Figura 17. Gráfico de barras de las medias de los Dimensiones del instrumento ENE-H.

5.3. ANÁLISIS INFERENCIAL.

Para la realización del análisis inferencial de este estudio, se han aplicado una serie de pruebas estadísticas que permitan tomar una decisión firme sobre las hipótesis de trabajo planteadas. Estas pruebas pueden ser paramétricas o no paramétricas.

Para la aplicación de las *pruebas paramétricas*, es necesario conocer la distribución de la muestra para poder realizar inferencias sobre la población.

La aplicación de las *pruebas no paramétricas*, son una alternativa cuando los datos no cumplen los requisitos de las pruebas paramétricas y permiten conocer la forma de distribución de la población de la que se ha extraído la muestra.

La utilización de una u otras dependerá de que los datos cumplan los siguientes principios:

- Se está trabajando con variables cuantitativas continuas (VCC).
- Los datos cumplen el Principio de Normalidad (se comprobará con la Prueba K-S).
- Los datos cumplen el Principio de Aleatoriedad (se comprobará con la Prueba de Rachas).
- Los datos cumplen el Principio de Homocedasticidad u Homogeneidad de las Varianzas (se comprobará con la Prueba de Levene).

De esta forma, se realiza el contraste de los principios citados en el orden anterior. En caso de que alguno de ellos no se cumpla en alguna de las series de datos, se optará por la utilización de una prueba no paramétrica. Si se cumplen todos los principios, se utilizará un modelo paramétrico.

5.3.1. H1 (1): LA MADUREZ VOCACIONAL ES SUPERIOR EN CHICAS QUE EN CHICOS.

A continuación se comprueba la relación existente entre la Madurez Vocacional en función del género. Para realizar el contraste de esta hipótesis se ha utilizado una prueba de los modelos no paramétricos Prueba U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

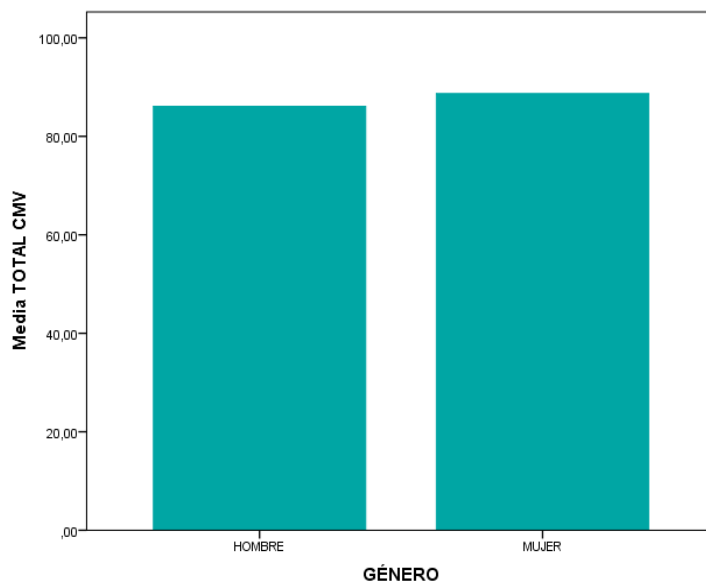


Figura 18. Gráfico de barras de las medias de la madurez vocacional según el género.

En el gráfico de barras de la figura 18 se observa la puntuación media de Madurez Vocacional según el género de la muestra. De esta forma, las mujeres parecen mostrar un nivel más elevado de madurez vocacional.

Rangos				
	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL CMV	HOMBRE	658	701,46	461563,00
	MUJER	882	822,00	725007,00
Total		1540		

Tabla 64. Rangos Sexo-Madurez Vocacional.

En la tabla 64 se muestran los valores de las medias en función del sexo en relación con la Madurez Vocacional.

En la siguiente tabla 65 se observan los resultados de los contrastes pertinentes de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Prueba U de Mann Withney:

	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
HOMBRE	Sí	0,236	0,6		No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p=0$ (Se rechaza H_0)
MUJER	Sí	0,148	0,011			

Tabla 65. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Madurez Vocacional.

Dado que no se cumple el principio de la Prueba de Levene, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a	
TOTAL CMV	
U de Mann-Whitney	244752,000
W de Wilcoxon	461563,000
Z	-5,265
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: SEXO

Tabla 66. Prueba U de Mann Withney. Género-Madurez Vocacional.

En la tabla 66 se observa que la Prueba U de Mann-Withney devuelve una $p < 0,05$, por tanto, se rechaza la Hipótesis Nula (en adelante H_0), lo que indica que existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas, trabajando con un *Nivel de Confianza (en adelante N.C.) del 95%*.

De manera que se puede afirmar que las mujeres muestran una madurez vocacional significativamente superior a la de los hombres, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo planteada.

5.3.2. H1 (2): LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO ES SUPERIOR EN CHICAS QUE EN CHICOS.

En este caso se comprueba la relación existente entre la Motivación hacia el Aprendizaje, bajo tres dimensiones (Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo y Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma) en función del género. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo una prueba de los modelos no paramétricos Prueba U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

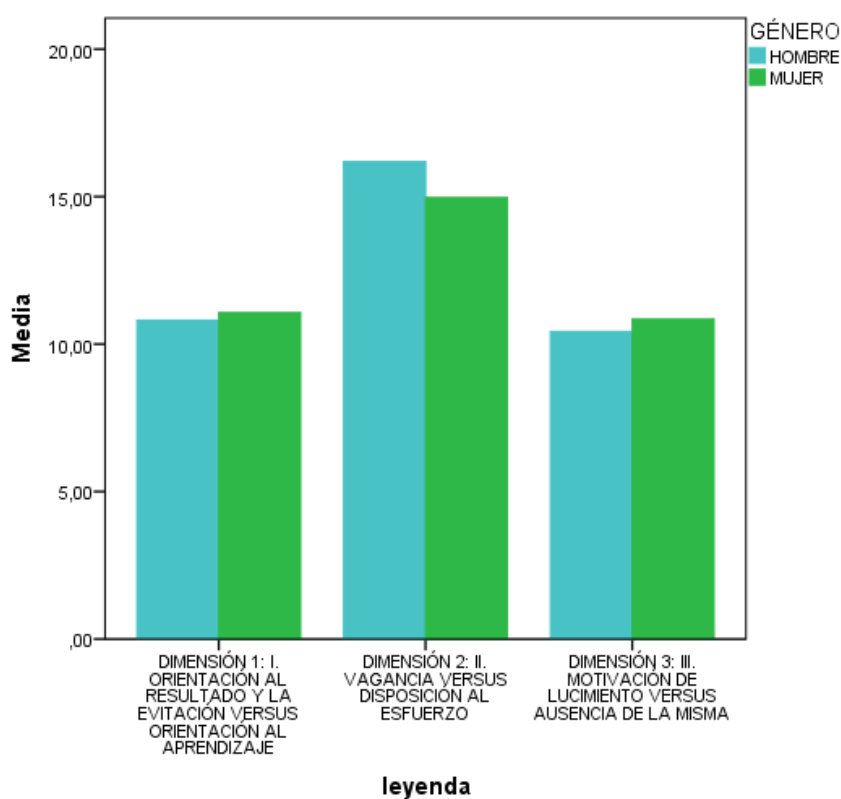


Figura 19. Gráfico de barras de las medias de la motivación hacia el aprendizaje según el sexo.

En el gráfico de barras de la figura 19 se observa que las mujeres parecen tener una puntuación más elevada en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus

ausencia de la misma, mientras que en el caso de la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo, son los hombres los que parecen puntuar más.

Rangos				
	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	HOMBRE	658	761,46	501041,00
	MUJER	882	777,24	685529,00
	Total	1540		
DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	HOMBRE	658	854,69	562386,00
	MUJER	882	707,69	624184,00
	Total	1540		
DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	HOMBRE	658	743,51	489227,00
	MUJER	882	790,64	697343,00
	Total	1540		

Tabla 67. Rangos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje.

En la tabla 67 se muestran los valores de las medias en función del sexo en relación con la motivación hacia el aprendizaje académico.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 68, 69 y 70, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Prueba U de Mann Whithney:

DIMENSIÓN 1	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
HOMBRE	Sí	0,004			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,49$ (Se acepta H_0)
MUJER	Sí					

Tabla 68. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 1.

DIMENSIÓN 2	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
HOMBRE	Sí	0,003			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p=0$ (Se rechaza H_0)
MUJER	Sí					

Tabla 69. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 2.

DIMENSIÓN 3	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
HOMBRE	Sí	0,01			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p=0,039$ (Se rechaza H_0)
MUJER	Sí					

Tabla 70. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Sexo-Motivación hacia el Aprendizaje, Dimensión 3.

Dado que no se cumple el principio de la Prueba de Rachas y el principio de la Prueba de Levene, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a			
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA
U de Mann-Whitney	284230,000	234781,000	272416,000
W de Wilcoxon	501041,000	624184,000	489227,000
Z	-,690	-6,439	-2,065
Sig. asintót. (bilateral)	,490	,000	,039

a. Variable de agrupación: SEXO

Tabla 71. Prueba U de Mann-Withney Género-Motivación hacia el aprendizaje.

Como se puede observar en la tabla 71, en el caso de la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, se acepta H_0 , trabajando con un *N.C. del 95%*. Las puntuaciones de ambos grupos en la misma son estadísticamente similares.

En la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo y en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, se obtiene una $p < 0,05$, con lo que se rechaza H_0 . Las puntuaciones son estadísticamente diferentes entre ambos grupos en los dos casos.

El alumnado encuestado obtiene una puntuación similar en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje. En la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo, por el contrario, los chicos puntúan de forma estadísticamente superior, mientras que en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, son las chicas las que obtienen una puntuación más elevada.

Por tanto, se rechaza la hipótesis planteada.

5.3.3. H2: LA MADUREZ VOCACIONAL DEL ALUMNADO DE 1º DE BACH. ES SUPERIOR AL DEL ALUMNADO DE 4º DE ESO.

A continuación se comprueba la relación existente entre la Madurez Vocacional y el curso académico (4º ESO y 1º Bachillerato). Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo una prueba de los modelos no paramétricos Prueba U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

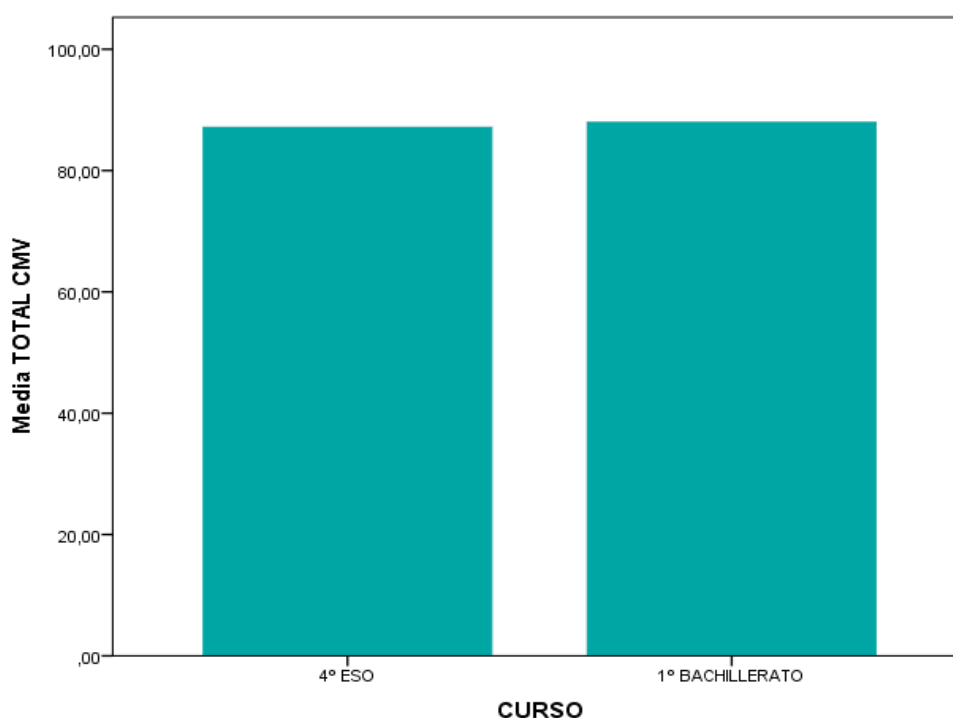


Figura 20. Gráfico de barras de las puntuaciones medias de la Madurez vocacional según el curso académico.

En el gráfico de barras de la figura 20 se observa que las puntuaciones medias de ambos cursos parecen ser similares, próximas a los 90 puntos.

Rangos				
	CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL CMV	4º ESO	659	749,81	494122,50
	1º BACHILLERATO	881	785,98	692447,50
	Total	1540		

Tabla 72. Rangos Curso-Madurez Vocacional.

En la tabla 73 se muestran los valores de las medias en función del curso en relación con la Madurez Vocacional.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 69, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Prueba U de Mann Withney.

	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
4º ESO	Sí	0,282			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,114$ (Se acepta H_0)
1º BACHILLERATO	Sí	0,004				

Tabla 73. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso Académico-Madurez Vocacional.

Dado que no se cumple el principio de la Prueba de Rachas y el principio de la Prueba de Levene, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a	
	TOTAL CMV
U de Mann-Whitney	276652,500
W de Wilcoxon	494122,500
Z	-1,580
Sig. asintót. (bilateral)	,114

a. Variable de agrupación: CURSO

Tabla 74. Prueba U de Mann-Withney Curso Académico-Madurez Vocacional.

Como se puede observar en la tabla 74, las puntuaciones de ambos cursos en Madurez Vocacional son estadísticamente similares, por tanto, se acepta H_0 , trabajando con un N.C del 95% puesto que $p>0,05$, de manera que se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

5.3.4. H3: LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ES SUPERIOR EN 1º DE BACH. QUE EN 4º DE ESO.

En este caso se comprueba la relación existente entre la Motivación hacia el Aprendizaje, bajo tres dimensiones (Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo y Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma) en función del curso académico. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo una prueba de los modelos no paramétricos Prueba U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

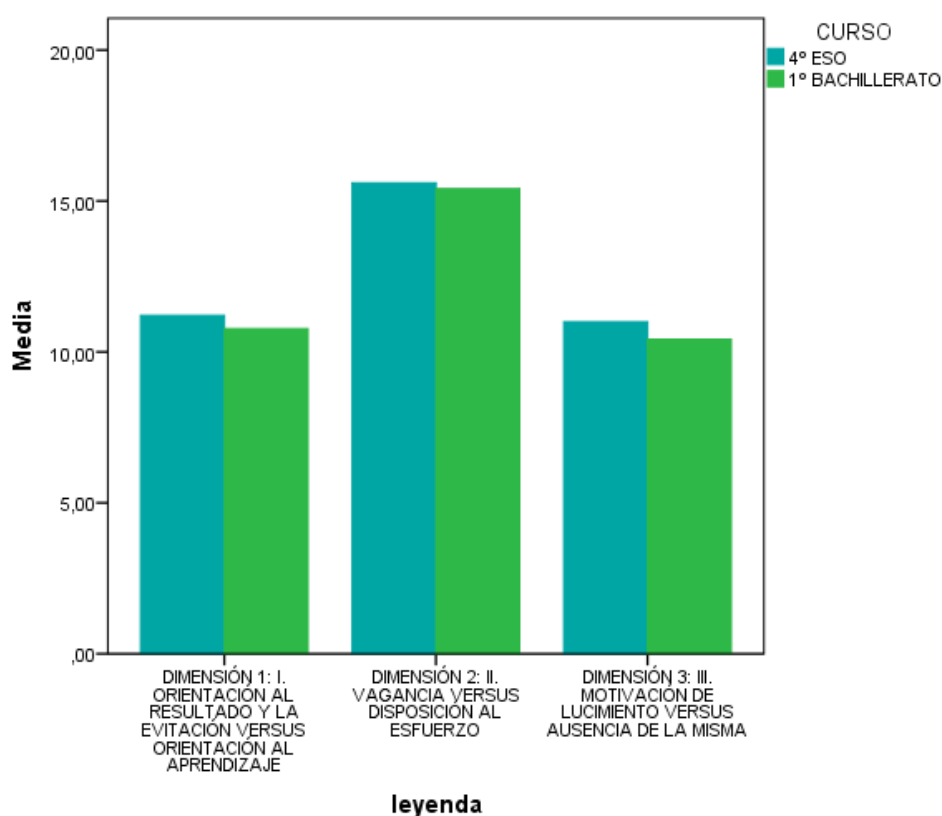


Figura 21. Gráfico de barras de las puntuaciones medias de la Motivación hacia el Aprendizaje según el curso académico.

En el gráfico de barras de la figura 20 se observa que aparentemente, en las tres dimensiones anteriores, parece que el alumnado de 4º ESO puntúa de forma más elevada.

Rangos				
	CURSO	N	Rango promedio	Suma de rangos
DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	4º ESO	659	789,86	520520,50
	1º BACHILLERATO	881	756,02	666049,50
	Total	1540		
DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	4º ESO	659	789,98	520597,50
	1º BACHILLERATO	881	755,93	665972,50
	Total	1540		
DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	4º ESO	659	813,56	536136,50
	1º BACHILLERATO	881	738,29	650433,50
	Total	1540		

Tabla 75. Rangos Curso-Madurez Vocacional.

En la tabla 75 se muestran los valores de las medias en función del curso en relación con la Madurez Vocacional.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 76, 77 y 78 de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Prueba U de Mann Whithney.

DIMENSIÓN 1	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
4º ESO	Sí	0,014			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,139$ (Se acepta H_0)
1º BACHILLERATO	Sí					

Tabla 76. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 1.

DIMENSIÓN 2	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
4º ESO	Sí	0,001			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,136$ (Se rechaza H_0)
1º BACHILLERATO	Sí					

Tabla 77. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 2.

DIMENSIÓN 3	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
4º ESO	Sí	0,01			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,001$ (Se rechaza H_0)
1º BACHILLERATO	Sí					

Tabla 78. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Curso-Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 3.

Puesto que no se cumple el principio de la Prueba de Rachas y el principio de la Prueba de Levene, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a			
	DIMENSIÓN 1:	DIMENSIÓN 2:	DIMENSIÓN 3:
	I.	II. VAGANCIA	III.
	ORIENTACIÓN	VERSUS	MOTIVACIÓN
	AL	DISPOSICIÓN	DE
	RESULTADO Y	AL ESFUERZO	LUCIMIENTO
	LA EVITACIÓN		VERSUS
	VERSUS		AUSENCIA DE
	ORIENTACIÓN		LA MISMA
	AL		
	APRENDIZAJE		
U de Mann-Whitney	277528,500	277451,500	261912,500
W de Wilcoxon	666049,500	665972,500	650433,500
Z	-1,480	-1,492	-3,298
Sig. asintót. (bilateral)	,139	,136	,001

a. Variable de agrupación: CURSO

Tabla 79. Prueba U de Mann-Withney Curso-Motivación hacia el Aprendizaje.

Como se observa en la tabla 79, aparecen diferencias significativas en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma ($p=0,001$) mientras que en las dos dimensiones restantes, se obtiene una $p>0,05$, con lo que se acepta H_0 .

El alumnado de 4º ESO puntúa de forma estadísticamente similar al alumnado de 1º de Bachillerato en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y en la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo. Por el contrario, el alumnado de 4º ESO obtiene una puntuación estadísticamente superior en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma.

5.3.5. H4 (1): LA MADUREZ VOCACIONAL AUMENTA CONFORME AUMENTA LA EDAD DEL ALUMNADO

A continuación se comprueba si la Madurez Vocacional aumenta en relación con la edad del alumnado. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza una prueba de los modelos no paramétricos, en este caso la Prueba de Coeficiente de Correlación de Spearman, o Rho de Spearman, de manera que se pueda observar cómo correlacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 80, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Rho de Spearman:

	VCC	K-S	Rachas	Modelo	Resultados
EDAD	Sí	,000		No paramétrico (Rho de Spearman)	$p= 0,874$ (Se acepta H_0)
MADUREZ VOCACIONAL	Sí	,070			

Tabla 80. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Edad

Puesto que no se cumple el principio de la Prueba K-S, y tampoco el de la Prueba de Rachas, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba Rho de Spearman

Correlaciones			
		EDAD	TOTAL CMV
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000
	EDAD	Sig. (bilateral)	,874
		N	1540
		Coefficiente de correlación	-,004
	TOTAL CMV	Sig. (bilateral)	,874
		N	1540

Tabla 81. Prueba Rho de Spearman Edad-Madurez Vocacional.

A tenor de la tabla 81, se obtiene una $\rho=-0,004$, lo que indica que existe una relación muy débil y negativa entre las dos variables contrastadas. En base al p valor asociado ($0,874$), al ser éste mayor que $0,05$, se acepta H_0 , trabajando con un $N.C$ del 95% . Esto implica la correlación anterior, no es estadísticamente significativa, con lo que se rechaza la hipótesis de trabajo planteada.

Se observa lo anteriormente expuesto en el siguiente diagrama de dispersión:

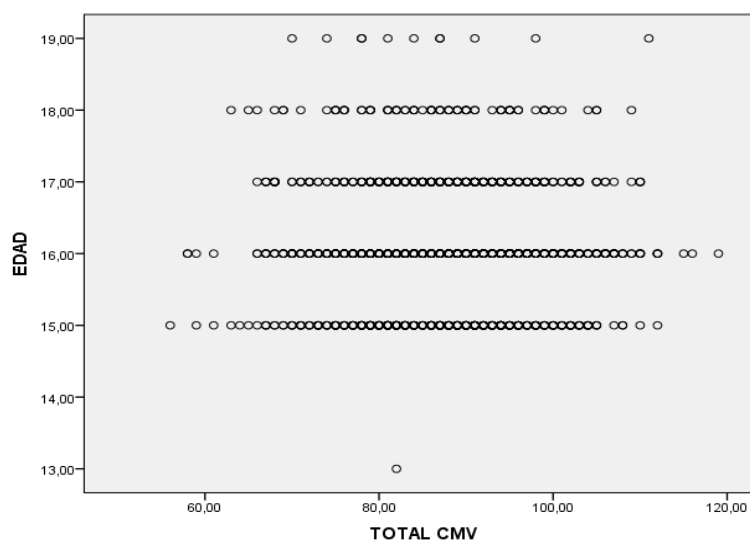


Figura 22. Diagrama de dispersión de Madurez Vocacional-Edad

En la figura 22 se observa visualmente si existe o no correlación entre las dos variables planteadas en la hipótesis de trabajo, y dado que los puntos no se agrupan bajo una hipotética línea recta diagonal, se concluye afirmando que no existe relación.

5.3.6. H4 (2): LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR AUMENTA CONFORME AUMENTA LA EDAD DEL ALUMNADO

En este caso se comprueba si la Motivación hacia el Aprendizaje aumenta en relación con la edad del alumnado. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo una prueba de los modelos no paramétricos, en este caso la Prueba Rho de Spearman, de manera que se pueda observar cómo correlacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 82, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Rho de Spearman:

	VCC	K-S	Rachas	Modelo
EDAD	Sí	,000		No paramétrico (Rho de Spearman)
DIMENSIÓN 1	Sí	,000		
DIMENSIÓN 2	Sí	,000		
DIMENSIÓN 3	Sí	,000		

Tabla 82. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje-Edad

Puesto que no se cumple el principio de la Prueba K-S, y tampoco el de la Prueba de Rachas, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba Rho de Spearman

		Correlaciones				
		EDAD	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	
Rho de Spearman	EDAD	Coefficiente de correlación	1,000	,017	-,015	-,061*
		Sig. (bilateral)	.	,494	,544	,016
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	Coefficiente de correlación	,017	1,000	,276**	,232**
		Sig. (bilateral)	,494	.	,000	,000
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	Coefficiente de correlación	-,015	,276**	1,000	-,081**
		Sig. (bilateral)	,544	,000	.	,001
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	Coefficiente de correlación	-,061*	,232**	-,081**	1,000
		Sig. (bilateral)	,016	,000	,001	.
		N	1540	1540	1540	1540

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 83. Prueba Rho de Spearman Motivación hacia el Aprendizaje-Edad.

En la tabla 83 se observa que aparece una correlación significativa ($\rho = -0,061$; $p = 0,016$) entre la Edad y la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, sin embargo, no existe relación significativa con el resto de dimensiones ($p > 0,05$).

En esta misma tabla se puede observar también que a medida que aumenta la edad, disminuye la puntuación en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, con lo cual no se cumplen las correlaciones planteadas, por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.3.7. H5: A MAYOR MADUREZ VOCACIONAL, EXISTE MAYOR MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO.

Para este caso se comprueba si a medida que aumenta la Madurez Vocacional, también aumenta la Motivación hacia el Aprendizaje. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo una prueba de los modelos no paramétricos, la Prueba Rho de Spearman, de manera que se pueda observar cómo correlacionan estas dos variables y valorar si existen relación significativa entre ellas.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 84, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Rho de Spearman:

	VCC	K-S	Rachas	Modelo
MADUREZ VOCACIONAL	Sí	0,07	0	No paramétrico (Rho de Spearman)
DIMENSIÓN 1	Sí	,000		
DIMENSIÓN 2	Sí	,000		
DIMENSIÓN 3	Sí	,000		

Tabla 84. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje.

Puesto que no se cumple el principio de la Prueba K-S, y tampoco el de la Prueba de Rachas, se opta por utilizar un modelo no paramétrico:

Prueba Rho de Spearman

		Correlaciones				
		TOTAL CMV	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	
Rho de Spearman	TOTAL CMV	Coefficiente de correlación	1,000	-,293**	-,198**	-,058*
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,022
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	Coefficiente de correlación	-,293**	1,000	,276**	,232**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	Coefficiente de correlación	-,198**	,276**	1,000	-,081**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,001
		N	1540	1540	1540	1540
	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	Coefficiente de correlación	-,058*	,232**	-,081**	1,000
		Sig. (bilateral)	,022	,000	,001	.
		N	1540	1540	1540	1540

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 85. Prueba Rho de Spearman Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje.

En la tabla 85 se observa que se establece una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la Madurez Vocacional con la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje ($p= 0$), Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo ($p=0$) y con la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma ($p= 0,022$).

Puesto que a medida que aumenta el nivel de Madurez Vocacional disminuye la puntuación en las tres dimensiones, se acepta la hipótesis de trabajo.

Dichas relaciones se observan en los siguientes diagramas de dispersión:

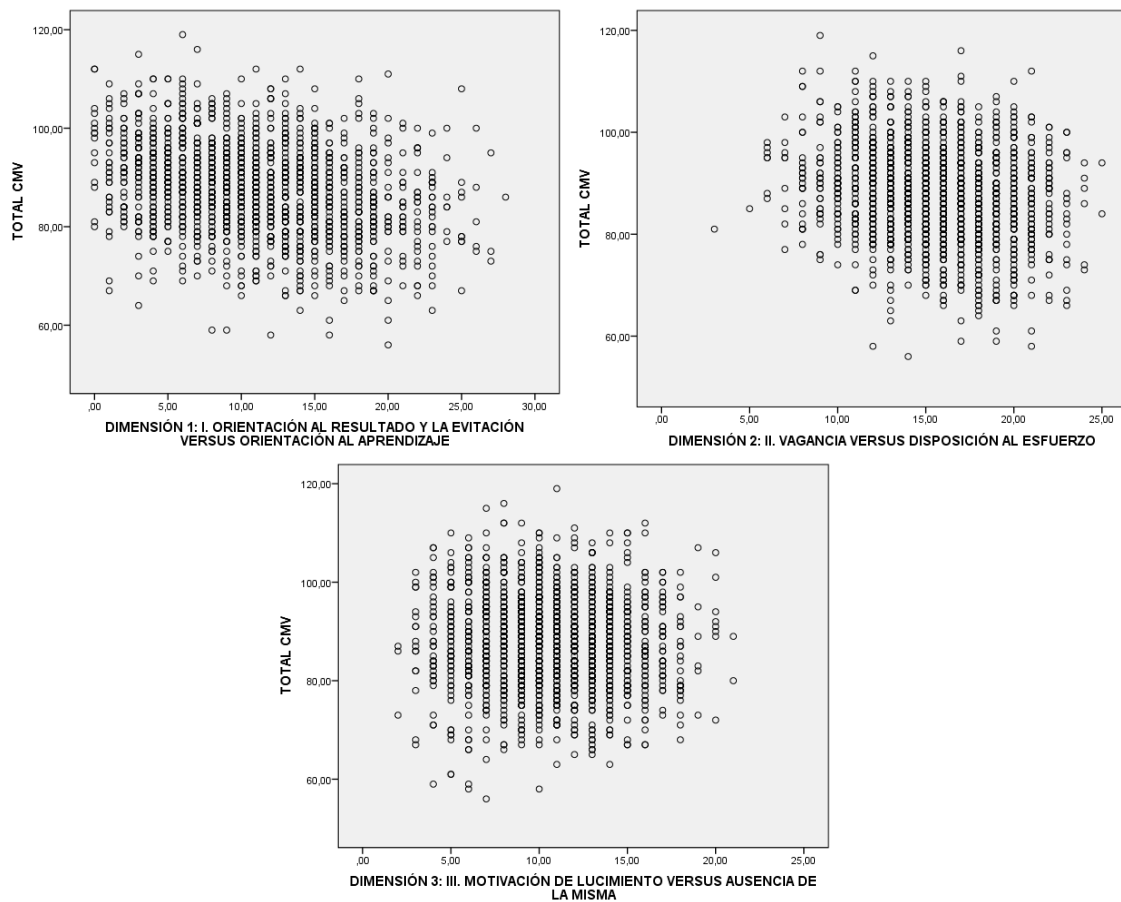


Figura 23. Diagrama de dispersión de Madurez Vocacional-Motivación hacia el Aprendizaje.

En la figura 23 se observa de manera más clara que dado que los puntos no se agrupan bajo una hipotética línea recta diagonal en las tres dimensiones, se concluye afirmando que si existe relación.

5.3.8. H6 (1): EXISTEN DIFERENCIAS EN EL NIVEL DE MADUREZ VOCACIONAL SEGÚN LA ORIENTACIÓN DE LAS MATERIAS OPTATIVAS, EN 4º ESO Y LAS MODALIDADES DE ESTUDIO EN 1º BACHILLERATO.

Para determinar si existen diferencias significativas entre el nivel de madurez vocacional y la orientación de las materias optativas, en 4º ESO y las modalidades de estudio en 1º bachillerato, se aplican dos pruebas del modelo paramétrico, Prueba T para muestras independientes y ANOVA de un factor, de manera que se pueda comparar las diferencias de las puntuaciones medias entre las variables que se analizan.

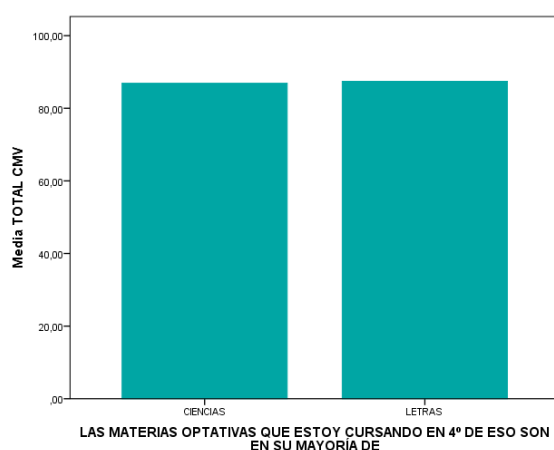


Figura 24. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Materias (4º ESO)

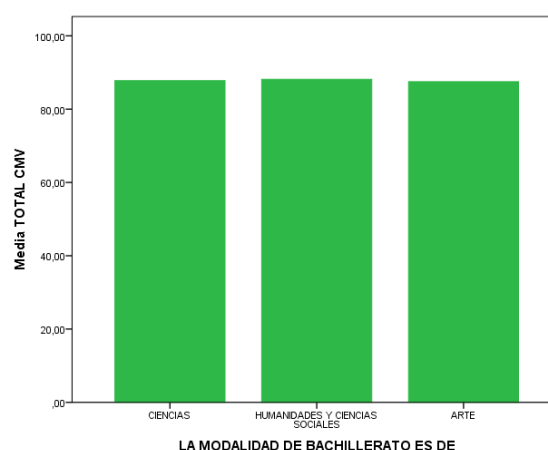


Figura 25. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional y Modalidad (1º Bachillerato).

De la figura 24 y 25 se puede extraer que tanto en el caso del alumnado de 4ºESO como del de 1º de Bachillerato, parece que los niveles de madurez vocacional son similares independientemente de las materias o modalidad cursadas.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en las siguientes tablas 86 y 87, de manera que quede justificado la utilización de la prueba paramétricas:

4º ESO	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,303	0,093	0,713	Paramétrico: Prueba T para Muestras Independientes	$P= 0,713$ (Se acepta H_0)
LETRAS	Sí	0,725	0,118			

Tabla 86. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional- Materias (4º ESO).

1º BACHILLERATO	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,175	0,116	0,713	Paramétrico: ANOVA de un Factor	P= 0,786 (Se acepta Ho)
HUMANIDADES	Sí	0,543	0,339			
ARTE	Sí	0,931	0,287			

Tabla 87. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional- Modalidad (1º Bachillerato).

Como se puede apreciar en las tablas 86 y 87, se cumplen los resultados para la utilización de pruebas paramétricas en ambos casos, por lo que para 4º de ESO se utilizará la Prueba T de muestras independientes y para 1º Bachillerato se utilizará la Prueba ANOVA de un factor.

Prueba T para Muestras Independientes

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
TOTAL CMV	Se han asumido varianzas iguales	,136	,713	,697	657	,486	-,52726	,75663	2,01297	,95846
	No se han asumido varianzas iguales			,693	477,630	,489	-,52726	,76114	2,02284	,96833

Tabla 88. Prueba T para muestras independientes. Madurez Vocacional- Materias (4º ESO).

En la tabla 88 se observa que $p > 0,05$, por tanto se acepta la Ho ya que las puntuaciones medias de ambos grupos de 4º ESO, tanto los que cursan materias optativas orientadas a las ciencias, como los que cursan materias optativas orientadas a las letras, son estadísticamente similares en cuanto a Madurez Vocacional.

ANOVA de un Factor

ANOVA de un factor

TOTAL CMV					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	42,863	2	21,432	,241	,786
Intra-grupos	77979,185	878	88,815		
Total	78022,048	880			

Tabla 89. Prueba ANOVA de un factor. Madurez Vocacional- Modalidad (1º Bachillerato).

En la tabla 89 se observa de nuevo que $p > 0,05$, por tanto se acepta la H_0 , trabajando con un *N.C. del 95%*, es decir, las puntuaciones medias de los tres grupos de 1º Bachillerato, son estadísticamente similares en cuanto a Madurez Vocacional.

Por tanto concluimos señalando que puesto que las puntuaciones en madurez vocacional son estadísticamente similares, independientemente de las materias cursadas por el alumnado de 4º ESO, así como de la modalidad de 1º de Bachillerato, se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.3.9. H6 (2): EXISTEN DIFERENCIAS EN LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO SEGÚN LA ORIENTACIÓN DE LAS MATERIAS OPTATIVAS, EN 4º ESO Y LAS MODALIDADES DE ESTUDIO EN 1º BACHILLERATO.

Para determinar si existen diferencias significativas entre la Motivación hacia el Aprendizaje y la orientación de las materias optativas, en 4º ESO y las modalidades de estudio en 1º bachillerato, se aplican dos pruebas del modelo no paramétrico, Prueba U de Mann-Whitney y la Prueba H de Kruskal Wallis de manera que se pueda comparar las diferencias de las puntuaciones medias entre las variables que se analizan.

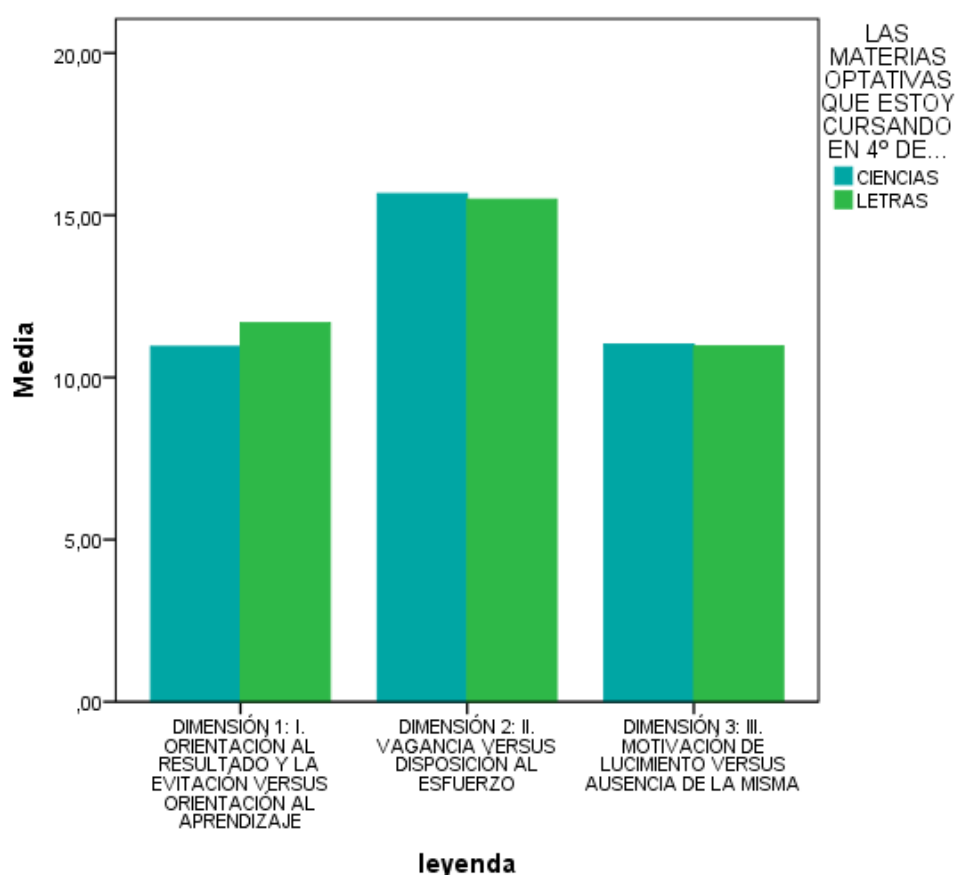


Figura 26. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Materias (4º ESO)

En la figura 26 se puede observar que el alumnado que ha cursado Ciencias en 4º ESO parece mostrar menor puntuación en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, mientras que en la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo su puntuación parece ser más elevada que la del grupo de letras.

En lo que se refiere a la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, las puntuaciones parecen ser similares.

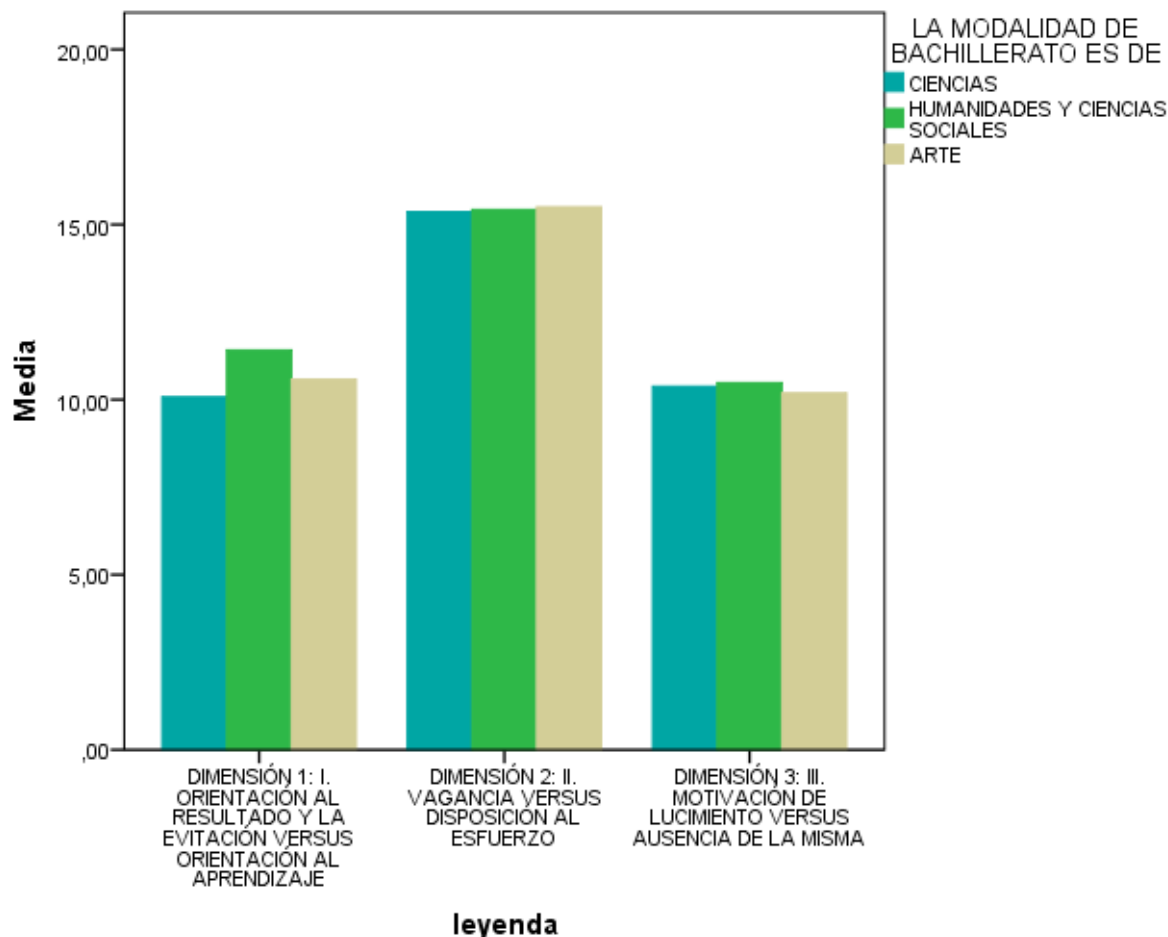


Figura 27. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Modalidad (1º Bachillerato)

En la figura 27 se observa que para 1º de Bachillerato, en el caso de la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, parece que el alumnado que ha cursado Humanidades y Ciencias Sociales es el que presenta una puntuación más elevada, seguido del de Arte, mientras que el alumnado de Ciencias parece mostrar la puntuación más baja.

En lo que respecta a las puntuaciones de la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo y de la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma parecen ser similares en los tres grupos.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en las siguientes tablas 90, 91, 92, 93, 94, y 95, de manera que quede justificado la utilización de las pruebas no paramétricas:

DIMENSIÓN 1 (4º ESO)	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,033			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,122$ (Aceptamos H_0)
LETRAS	Sí					

Tabla 90. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias (4º ESO).

DIMENSIÓN 2 (4º ESO)	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,018			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,654$ (Aceptamos H_0)
LETRAS	Sí					

Tabla 91. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias (4º ESO).

DIMENSIÓN 3 (4º ESO)	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,035			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,695$ (Aceptamos H_0)
LETRAS	Sí					

Tabla 92. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje- Materias (4º ESO).

DIMENSIÓN 1 BACHILLERTO	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,001			No paramétrico (Prueba H de Kruskal Wallis)	<i>P= 0,001</i> (Rechazamos Ho)
HUMANIDADES	Sí					
ARTE	Sí					

Tabla 93. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje - Modalidad (1º Bachillerato).

DIMENSIÓN 2 BACHILLERATO	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,004			No paramétrico (Prueba H de Kruskal Wallis)	<i>P= 0,935</i> (Aceptamos Ho)
HUMANIDADES	Sí					
ARTE	Sí					

Tabla 94. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje - Modalidad (1º Bachillerato).

DIMENSIÓN 3 BACHILLERATO	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
CIENCIAS	Sí	0,045			No paramétrico (Prueba H de Kruskal Wallis)	<i>P= 0,828</i> (Aceptamos Ho)
HUMANIDADES	Sí					
ARTE	Sí					

Tabla 95. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje - Modalidad (1º Bachillerato).

Como se puede apreciar en las tablas 85, 86, 87, 88, 89 y 90, no se cumplen los resultados para la utilización de pruebas paramétricas en las Pruebas de Rachas y

Levene en ambos cursos académicos, por lo que para 4º de ESO se utilizará la Prueba U de Mann Withney y para 1º Bachillerato se utilizará la Prueba H de Kruskal Wallis.

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste^a			
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA
U de Mann-Whitney	46297,000	48867,500	48998,500
W de Wilcoxon	135973,000	76833,500	76964,500
Z	-1,546	-,448	-,392
Sig. asintót. (bilateral)	,122	,654	,695

a. Variable de agrupación: LAS MATERIAS OPTATIVAS QUE ESTOY CURSANDO EN 4º DE ESO SON EN SU MAYORÍA DE

Tabla 96. Prueba U de Mann-Withney. Motivación hacia el Aprendizaje – Materias (4º ESO).

En la tabla 96 se puede observar que en el caso de los diferentes grupos de 4ºESO en función de la orientación de las materias optativas que cursan, se acepta H_0 , al ser $p > 0,05$, trabajando con un *N.C. del 95%*. De manera que se afirma que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las tres dimensiones de Motivación hacia el Aprendizaje contrastadas.

Prueba H de Kruskal Wallis

Estadísticos de contraste^{a,b}			
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA
Chi-cuadrado	14,487	,135	,377
gl	2	2	2
Sig. asintót.	,001	,935	,828

Tabla 97. Prueba H de Kruskal-Wallis. Motivación hacia el Aprendizaje - Modalidad (1º Bachillerato).

En la tabla 97 se puede observar que en el caso de los diferentes grupos de 1º Bachillerato en función de la modalidad de estudios que cursan, se rechaza la Ho, al ser $p > 0,05$, trabajando con un N.C. del 95% en la primera dimensión y se acepta la Ho en la segunda y la tercera dimensión.

A continuación, en la tabla 93 se observan las combinaciones entre las que se establecen diferencias encontradas en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, aplicando las pruebas Post Hoc basadas en la T3 de Dunnett.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE

T3 de Dunnett

(I) LA MODALIDAD DE BACHILLERATO ES DE	(J) LA MODALIDAD DE BACHILLERATO ES DE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
CIENCIAS	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	-1,33869*	,39254	,002	-2,2778	-,3995
	ARTE	-,49952	,80378	,899	-2,4645	1,4654
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS	1,33869*	,39254	,002	,3995	2,2778
	ARTE	,83917	,79797	,649	-1,1129	2,7912
ARTE	CIENCIAS	,49952	,80378	,899	-1,4654	2,4645
	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	-,83917	,79797	,649	-2,7912	1,1129

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 98. Prueba T3 de Dunnett. Motivación hacia el Aprendizaje. Dimensión 1 - Modalidad (1º Bachillerato).

En la tabla 98 se observa que se establecen diferencias significativas ($p=0,002$) entre el grupo de Ciencias y Humanidades a favor de estos últimos.

El grupo de Humanidades de 1º de Bachillerato muestra una puntuación estadísticamente superior al de Ciencias en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, sin que existan diferencias significativas

entre los diferentes grupos, de ambos cursos, en el resto de dimensiones, por tanto, los resultados obtenidos explican parcialmente la hipótesis de trabajo planteada.

5.3.10. H7 (1): LOS ALUMNOS/AS DE ZONAS URBANAS PRESENTARÁN MAYOR MADUREZ VOCACIONAL QUE LOS ALUMNOS/AS DE ZONAS RURALES.

En este caso se pretende determinar la relación existente entre la Madurez Vocacional y la zona de residencia. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza de nuevo la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

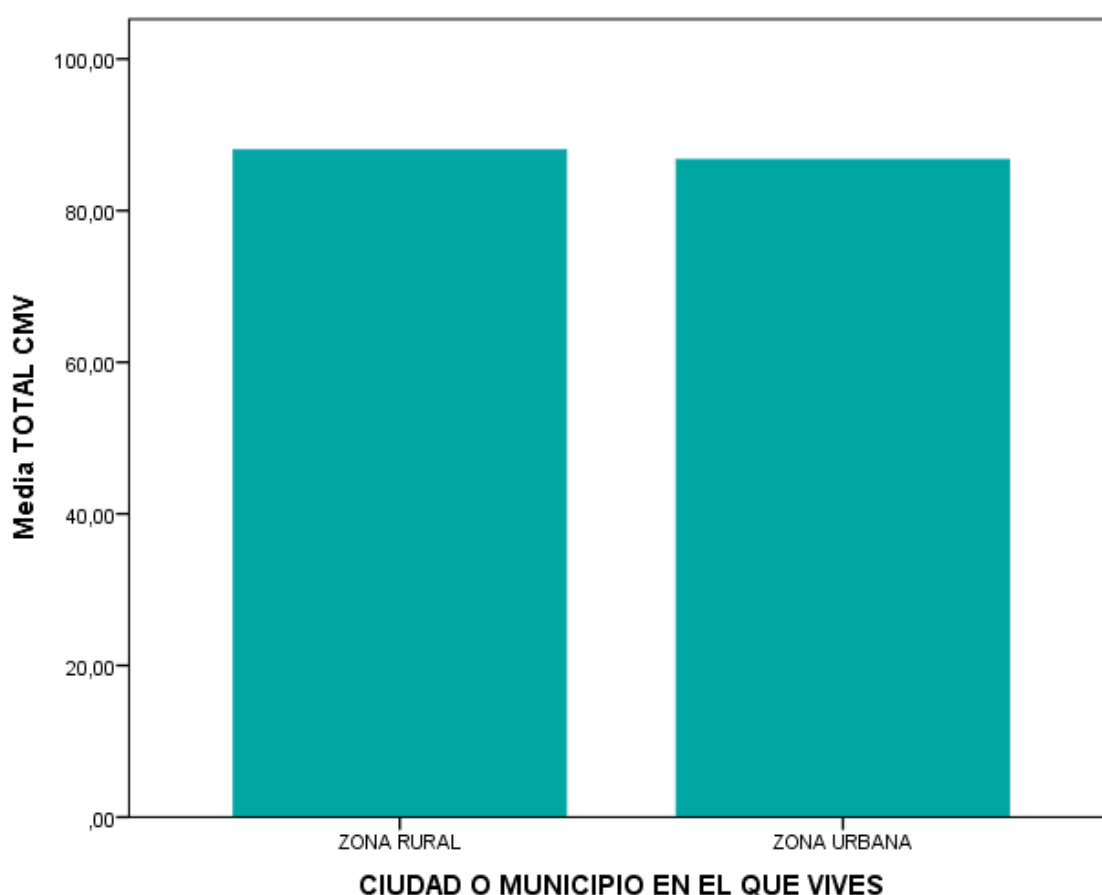


Figura 28. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Madurez Vocacional-Zona de Residencia.

Analizando el gráfico de la figura 28, se observa que aparentemente, el alumnado que vive en una zona rural muestra una puntuación más elevada de Madurez Vocacional, en comparación con el de Zona Urbana, lo cual no seguiría la dirección

marcada por la hipótesis de trabajo, aunque debemos esperar a aplicar la prueba correspondiente para afirmar con determinación este hecho.

Rangos				
	CIUDAD O MUNICIPIO EN EL QUE VIVES	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL CMV	ZONA RURAL	1069	791,22	845811,00
	ZONA URBANA	471	723,48	340759,00
	Total	1540		

Tabla 99. Rangos Zona de Residencia-Madurez Vocacional.

En la tabla 99 se muestran los valores de las medias en función de la zona de residencia en relación con la Madurez Vocacional.

Se observan los resultados de los contrastes pertinentes en la siguiente tabla 100, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétricas:

	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
RURAL	Sí	0,343	0,011		No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$p= 0,006$ (Se rechaza H_0)
URBANA	Sí					

Tabla 100. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.

En la tabla 100 se constata no se cumplen los resultados para la Prueba de Levene, por tanto se utilizará la Prueba no paramétrica U de Mann Withney.

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a	
	TOTAL CMV
U de Mann-Whitney	229603,000
W de Wilcoxon	340759,000
Z	-2,756
Sig. asintót. (bilateral)	,006

a. Variable de agrupación: CIUDAD O MUNICIPIO EN EL QUE VIVES

Tabla 101. Prueba U de Mann-Withney. Madurez Vocacional-Zona de Residencia.

En la tabla 101 se expone que si existen diferencias significativas entre las medias de Madurez Vocacional con respecto a la zona de residencia, sin embargo, esta diferencia no corresponde con la hipótesis planteada, por tanto, se rechaza H_0 , puesto que $p=0,006$, trabajando con un *N.C. del 95%* y se rechaza la hipótesis de trabajo, ya que la Madurez Vocacional es superior en alumnos/as que viven en zonas rurales.

5.3.11. H7 (2): LOS ALUMNOS/AS DE ZONAS URBANAS PRESENTARÁN MAYOR MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR QUE LOS ALUMNOS/AS DE ZONAS RURALES.

A continuación se pretende determinar la relación existente entre la Motivación hacia el Aprendizaje, bajo sus tres dimensiones, y la zona de residencia. Para realizar el contraste de esta hipótesis se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de manera que se pueda observar cómo se relacionan estas dos variables y valorar si existen diferencias significativas entre ellas.

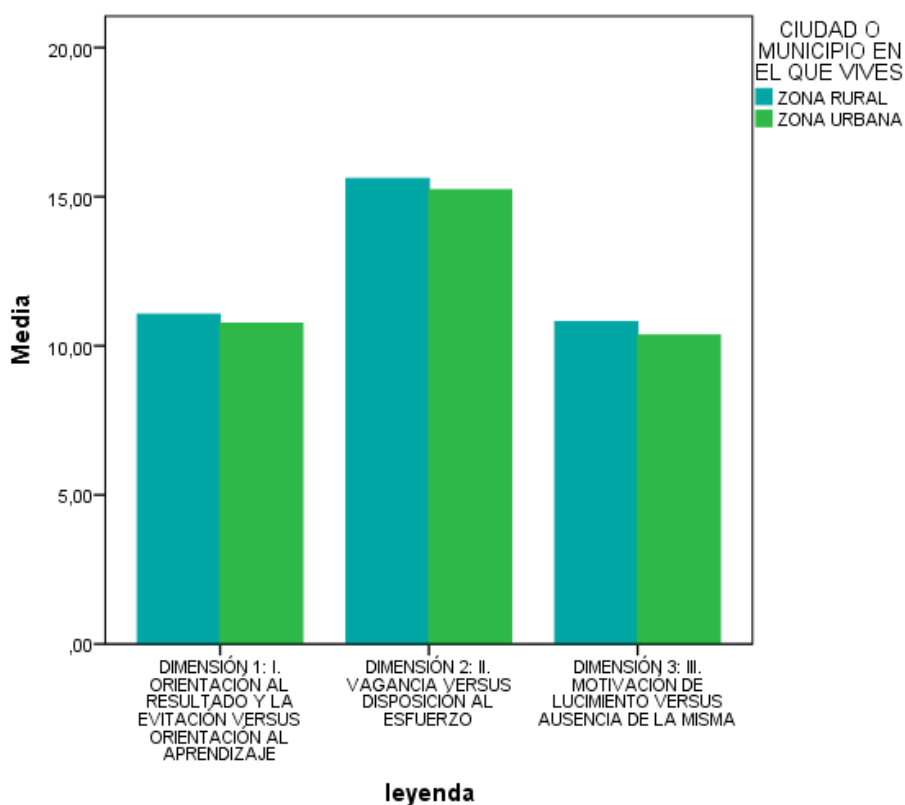


Figura 29. Gráficos de barras de las puntuaciones medias de la Motivación hacia el Aprendizaje-Zona de Residencia.

Observando la figura 29, parece mostrar que el alumnado que vive en una Zona Rural tiene una puntuación más elevada en las tres dimensiones de la Motivación hacia el Aprendizaje que se estudia, que el alumnado procedente de una Zona Urbana, sin embargo, como ocurre en la hipótesis anterior, se debe esperar a la aplicación de la prueba pertinente para hacer cualquier afirmación.

Rangos				
	CIUDAD O MUNICIPIO EN EL QUE		Rango	Suma de
	VIVES	N	promedio	rangos
DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	ZONA RURAL	1069	779,23	832999,50
	ZONA URBANA	471	750,68	353570,50
	Total	1540		
DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	ZONA RURAL	1069	782,35	836331,00
	ZONA URBANA	471	743,61	350239,00
	Total	1540		
DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA	ZONA RURAL	1069	789,00	843445,00
	ZONA URBANA	471	728,50	343125,00
	Total	1540		

Tabla 102. Rangos Zona de Residencia-Motivación hacia el Aprendizaje.

En la tabla 102 se muestran los valores de las medias en función de la zona de residencia en relación con la Motivación hacia el Aprendizaje.

En las tablas 103, 104 y 105 se observan los resultados de los contrastes pertinentes para la justificación de la utilización de la prueba no paramétricas:

DIMENSIÓN 1	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
RURAL	Sí	0			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,245$ (Aceptamos H_0)
URBANA	Sí					

Tabla 103. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.

DIMENSIÓN 2	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
RURAL	Sí	0			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,114$ (Aceptamos H_0)
URBANA	Sí					

Tabla 104. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.

DIMENSIÓN 3	VCC	K-S	Rachas	Levene	Modelo	Resultados
RURAL	Sí	0,001			No paramétrico (Prueba U de Mann Withney)	$P= 0,014$ (Rechazamos H_0)
URBANA	Sí					

Tabla 105. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Zona de residencia.

En las tablas 103 y 104, correspondientes a la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y a la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo se constata que no se cumplen los resultados para la Prueba de K-S, Rachas y Levene, siendo estos resultados diferentes para la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma (tabla 105) que si cumple los principios de la Prueba K-S, pero no para las Pruebas Rachas y Levene, por lo que se utilizará la Prueba no paramétrica U de Mann Withney para el análisis estadístico de las tres dimensiones.

Prueba U de Mann Withney

Estadísticos de contraste ^a			
	DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA
U de Mann-Whitney	242414,500	239083,000	231969,000
W de Wilcoxon	353570,500	350239,000	343125,000
Z	-1,162	-1,581	-2,469
Sig. asintót. (bilateral)	,245	,114	,014

a. Variable de agrupación: CIUDAD O MUNICIPIO EN EL QUE VIVES

Tabla 106. Prueba U de Mann-Withney. Motivación hacia el Aprendizaje-Zona de Residencia.

En la tabla 106 se observa que en el caso de la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo se acepta la H_0 no existiendo diferencias significativas entre las medias de las series de datos contrastadas en este caso.

Por el contrario, en el caso de la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, se obtiene una $p=0,014$, con lo que se rechaza H_0 , trabajando con un *N.C. del 95%*.

De esta forma, el alumnado procedente de una Zona Rural puntúa más en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, mientras que en el resto de dimensiones las puntuaciones son estadísticamente similares. Por tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.3.12. H8 (1): EXISTE RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ESTILOS EDUCATIVOS PATERNOS Y LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Para el contraste de esta hipótesis se pretende comprobar si existe relación entre los distintos estilos educativos parentales y las tres dimensiones analizadas para la Motivación hacia el Aprendizaje. Para ello, en la tabla 100 se realizan los contrastes pertinentes, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Rho de Spearman:

	VCC	K-S	Rachas	Modelo
DIMENSIÓN 1	Sí	0		No paramétrico (Rho de Spearman)
DIMENSIÓN 2	Sí			
DIMENSIÓN 3	Sí			
APECTO-COMUNICACIÓN PADRE	Sí			

AFECTO-COMUNICACIÓN MADRE	Sí			
AFECTO-COMUNICACIÓN AMBOS	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO PADRE	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO MADRE	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO AMBOS	Sí			
FORMA INDUCTIVA PADRE	Sí			
FORMA INDUCTIVA MADRE	Sí			
FORMA INDUCTIVA AMBOS	Sí			
FORMA RÍGIDA PADRE	Sí			
FORMA RÍGIDA MADRE	Sí			
FORMA RÍGIDA AMBOS	Sí			
FORMA INDULGENTE PADRE	Sí			
FORMA INDULGENTE MADRE	Sí			
FORMA INDULGENTE AMBOS	Sí			

Tabla 107. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Motivación hacia el Aprendizaje-Estilos Educativos Parentales.

Puesto que no existen resultados para las Pruebas K-S y Rachas, se procede a la utilización de la Prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Rho de Spearman

Correlaciones

			DIMENSIÓN 1: I. ORIENTACIÓN AL RESULTADO Y LA EVITACIÓN VERSUS ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	DIMENSIÓN 2: II. VAGANCIA VERSUS DISPOSICIÓN AL ESFUERZO	DIMENSIÓN 3: III. MOTIVACIÓN DE LUCIMIENTO VERSUS AUSENCIA DE LA MISMA
Rho de Spearman	AFECTO- COMUNICACIÓN PADRE	Coeficiente de correlación	-,180**	-,135**	,027
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,282
		N	1540	1540	1540
	AFECTO- COMUNICACIÓN MADRE	Coeficiente de correlación	-,130**	-,193**	,050
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,051
		N	1540	1540	1540
	AFECTO- COMUNICACIÓN AMBOS	Coeficiente de correlación	-,165**	-,161**	,048
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,060
		N	1540	1540	1540
	CRÍTICA- RECHAZO PADRE	Coeficiente de correlación	,179**	,149**	,070**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,006
		N	1540	1540	1540
	CRÍTICA- RECHAZO MADRE	Coeficiente de correlación	,184**	,185**	,043
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,093
		N	1540	1540	1540
	CRÍTICA- RECHAZO AMBOS	Coeficiente de correlación	,184**	,173**	,060*
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,019
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDUCTIVA PADRE	Coeficiente de correlación	-,181**	-,162**	,059*
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,020
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDUCTIVA MADRE	Coeficiente de correlación	-,169**	-,189**	,068**

		Sig. (bilateral)	,000	,000	,008
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDUCTIVA AMBOS	Coeficiente de correlación	-,168**	-,175**	,072**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,005
		N	1540	1540	1540
	FORMA RÍGIDA PADRE	Coeficiente de correlación	,124**	,074**	,128**
		Sig. (bilateral)	,000	,003	,000
		N	1540	1540	1540
	FORMA RÍGIDA MADRE	Coeficiente de correlación	,145**	,109**	,110**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	1540	1540	1540
	FORMA RÍGIDA AMBOS	Coeficiente de correlación	,140**	,091**	,123**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDULGENTE PADRE	Coeficiente de correlación	,069**	,071**	,068**
		Sig. (bilateral)	,006	,005	,008
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDULGENTE MADRE	Coeficiente de correlación	,095**	,062*	,080**
		Sig. (bilateral)	,000	,014	,002
		N	1540	1540	1540
	FORMA INDULGENTE AMBOS	Coeficiente de correlación	,092**	,075**	,075**
		Sig. (bilateral)	,000	,003	,003
		N	1540	1540	1540

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 108. Prueba U de Mann-Withney. Estilos Educativos Parentales-Motivación hacia el Aprendizaje.

Según lo expuesto en la tabla 101, se establecen las siguientes correlaciones significativas ($p < 0,05$), trabajando con un NC del 95%:

- Dimensión 1: *Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje*:
 - Correlaciona de forma positiva con Crítica-Rechazo, Forma Rígida y Forma Indulgente, en las variables relativas al padre, madre y ambos.
 - Correlaciona de forma negativa con Afecto-Comunicación y Forma Inductiva, en el caso de padre, madre y ambos.

- Dimensión 2: *Vagancia versus disposición al esfuerzo*:
 - Al igual que en el caso anterior, correlaciona de forma positiva con Crítica-Rechazo, Forma Rígida y Forma Indulgente, en las variables relativas al padre, madre y ambos.
 - Por el contrario, correlaciona de forma negativa con Afecto-Comunicación y Forma Inductiva, en el caso de padre, madre y ambos.

- Dimensión 3: *Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma*:
 - Correlaciona de forma positiva con Crítica-Rechazo (sólo en el caso del padre y ambos), Forma Inductiva, Forma Rígida y Forma Indulgente (en estos casos, con las variables relativas al padre, madre y ambos progenitores).
 - Correlación de forma negativa con Afecto-Comunicación (en padre, madre y ambos) y con Crítica-Rechazo (sólo en el caso de la madre).

Puesto que no se establecen relaciones entre todas las dimensiones y los estilos paternos, se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.3.13. H8 (2): EXISTE RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ESTILOS EDUCATIVOS PATERNOS Y LA MADUREZ VOCACIONAL.

Para el contraste de esta hipótesis se pretende comprobar si existe relación entre los distintos estilos educativos parentales y la Madurez Vocaciona. Para ello, en la tabla 88 se realizan los contrastes pertinentes, de manera que quede justificado la utilización de la prueba no paramétrica Rho de Spearman:

	VCC	K-S	Rachas	Modelo
MADUREZ VOCACIONAL	Sí	0,7	0	No paramétrico (Rho de Spearman)
AFECTO-COMUNICACIÓN PADRE	Sí			
AFECTO-COMUNICACIÓN MADRE	Sí			
AFECTO-COMUNICACIÓN AMBOS	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO PADRE	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO MADRE	Sí			
CRÍTICA-RECHAZO AMBOS	Sí			
FORMA INDUCTIVA PADRE	Sí			
FORMA INDUCTIVA MADRE	Sí			
FORMA INDUCTIVA AMBOS	Sí			
FORMA RÍGIDA PADRE	Sí			

FORMA RÍGIDA MADRE	Sí			
FORMA RÍGIDA AMBOS	Sí			
FORMA INDULGENTE PADRE	Sí			
FORMA INDULGENTE MADRE	Sí			
FORMA INDULGENTE AMBOS	Sí			

Tabla 109. Pruebas estadísticas para modelos paramétricos Madurez Vocacional-Estilos Educativos Parentales.

Como se observa en la tabla 102, tan solo la serie de datos de Madurez Vocacional ha obtenido resultados para la Prueba K-S, para el resto de series de datos no existen resultados para las Pruebas K-S y Rachas, por lo que se procede a la utilización de la Prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Rho de Spearman

Correlaciones		TOTAL CMV	
		Coeficiente de correlación	1,000
	TOTAL CMV	Sig. (bilateral)	.
		N	1540
	AFECTO-COMUNICACIÓN PADRE	Coeficiente de correlación	,239**
		Sig. (bilateral)	,000
Rho de Spearman		N	1540
	AFECTO-COMUNICACIÓN MADRE	Coeficiente de correlación	,262**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	1540
	AFECTO-COMUNICACIÓN AMBOS	Coeficiente de correlación	,260**
		Sig. (bilateral)	,000

	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,167**
CRÍTICA-RECHAZO PADRE	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,180**
CRÍTICA-RECHAZO MADRE	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,176**
CRÍTICA-RECHAZO AMBOS	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	,235**
FORMA INDUCTIVA PADRE	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	,265**
FORMA INDUCTIVA MADRE	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	,247**
FORMA INDUCTIVA AMBOS	Sig. (bilateral)	,000
	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,056*
FORMA RÍGIDA PADRE	Sig. (bilateral)	,029
	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,058*
FORMA RÍGIDA MADRE	Sig. (bilateral)	,022
	N	1540
	Coeficiente de correlación	-,057*
FORMA RÍGIDA AMBOS	Sig. (bilateral)	,024
	N	1540

FORMA INDULGENTE PADRE	Coeficiente de correlación	-,039
	Sig. (bilateral)	,124
	N	1540
FORMA INDULGENTE MADRE	Coeficiente de correlación	-,034
	Sig. (bilateral)	,182
	N	1540
FORMA INDULGENTE AMBOS	Coeficiente de correlación	-,041
	Sig. (bilateral)	,108
	N	1540

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 110. Prueba U de Mann-Withney. Estilos Educativos Parentales-Madurez Vocacional.

Tal y como se puede extraer de la tabla 103, se establece una correlación significativa ($p < 0,05$) entre la Madurez Vocacional y los siguientes estilos paternos:

- Positiva: Afecto-Comunicación y Forma Inductiva
- Negativa: Crítica-Rechazo y Forma Rígida

Por el contrario, no se establece ninguna relación significativa entre la Madurez Vocacional y el Estilo Indulgente. Por tanto, se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.4. RESUMEN DE RESULTADOS.

Características de la muestra.

- Sexo: 658 hombres (42,7%) y 882 mujeres (57,3%).
- Zona de residencia: 1069 residen en zona rural (69,4%) y 471 residen en zona urbana (30,6%).
- Edad: 391 alumnos/as (25,4%) tenían 15 años, 736 alumnos/as (47,8%) tenían 16 años, 331 alumnos/as (21,5%) tenían 17 años, 70 alumnos/as (4,5%) tenían 18 años y 11 alumnos/as (0,7%) tenían 19 años.
- Curso académico: 659 alumnos/as de 4º ESO (42,8%) y 881 alumnos/as de 1º Bachillerato (57,2%).
- Orientación de las materias optativas en 4º ESO: de los 659 alumnos/as de 4º ESO (42,8%), 423 cursan materias optativas orientadas a las ciencias (27,5%) y 236 cursan materias optativas orientadas a las letras (15,3%).
- Modalidad de 1º Bachillerato: de los 881 alumnos/as de 1º Bachillerato (57,2%), 389 cursan la modalidad de estudios de ciencias (25,3%) y 438 cursan la modalidad de estudios de humanidades y ciencias sociales (28,4%) y 54 cursan la modalidad de estudios de arte (3,5%).

Análisis descriptivo MAPE I.

En el análisis descriptivo del instrumento MAPE I, se obtuvieron los valores mayores para la Escala 1: “Interés por actividades que no implican esfuerzo vs. Interés por las actividades académicas”, es decir, la mayoría del alumnado orienta sus acciones hacia tareas que no supongan un reto, que sean fáciles, lo que implica una conducta pasiva en el aprendizaje, y por ende, falta de motivación. Estas puntuaciones se encuentran en consonancia con las obtenidas en la Escala 3: “Motivación del lucimiento”, las cuáles junto a las primeras, han sido las más elevadas y nos indica que el alumnado orienta sus metas hacia el rendimiento, es decir, buscan conseguir destacar sobre el resto y recibir retroalimentación positiva del entorno, pero sin implicarse en tareas que supongan un desafío, por lo que predomina el tipo de motivación extrínseca en el alumnado encuestado.

Por otro lado, las Escalas 2 y 8: “Ansiedad inhibidora del rendimiento” y “Ansiedad facilitadora del rendimiento” respectivamente, presentan puntuaciones medias similares, lo que nos sugiere casi el mismo porcentaje de alumnado presenta condiciones ansiosas que le dificultan el aprendizaje, y por tanto, el rendimiento académico, como condiciones ansiosas que son canalizadas de manera adecuada para dirigirlas hacia el rendimiento, aspecto que se encuentra relacionado con el autoconcepto académico y la autoeficacia percibida.

En lo que se refiere a las Escalas 5 y 6; “Auto-conceptualización como trabajador” y “auto-conceptualización como vago”, las puntuaciones medias resultan también similares, y como en el caso de las escalas anteriores, se complementan, ya que se supondría la misma cantidad de alumnado que se considera trabajador que de alumnado que se considera vago. Estas escalas estarían condicionadas por la motivación del logro (metas de aprendizaje o metas de rendimiento) y el comportamiento atribucional del alumnado a través de las creencias de la estabilidad o modificabilidad de las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, se obtuvieron los valores mayores para la Dimensión 2; “Vagancia vs. Disposición al Esfuerzo”, es decir, el alumnado no tiende a esforzarse en las tareas académicas y su autoconcepto como persona trabajadora es bajo.

En cuanto a la Dimensión 1: “Orientación al Resultado y la Evitación vs. Orientación al Aprendizaje”, la puntuación obtenida es media. En esta dimensión se valora el tipo de interacción motivacional, siendo mediana la preocupación del alumnado por la autovalía y el deseo de aprendizaje.

En lo que se refiere a la Dimensión 3: “Motivación del logro vs. Ausencia de la misma”, la puntuación obtenida es similar a la dimensión anterior, lo que implica que el alumnado manifiesta mediana disposición al esfuerzo, buscando quedar bien en sus tareas de aprendizaje.

Análisis descriptivo CMV.

En el análisis descriptivo del CMV se obtuvieron también los valores para las puntuaciones totales del instrumento CMV, siendo mayor el porcentaje de alumnado que se sitúa el baremo “medio” en cuanto a Madurez Vocacional, estos hallazgos

implican que el desarrollo de la Madurez Vocacional del alumnado se encuentra en pleno crecimiento, coincidiendo con la etapa de “exploración” en la que se encuentran según Súper (1955), caracterizada por el ensayo de roles y reajuste del autoconcepto, así como el reconocimiento de sus habilidades y capacidades, siguiendo el camino del *período tentativo*, en el que subdivide esta etapa. Esta medida que se expone en los hallazgos encontrados en esta investigación es compartida en otras investigaciones como las realizadas por Bortone (2009), Durán, Vargas y Sánchez (2008) y Lima (2014).

Análisis descriptivo EA-H.

En el análisis descriptivo del instrumento EA-H se extraen valores elevados para el factor “Afecto-Comunicación” dentro de la Escala de Afecto, tanto en la madre como en el padre, lo que implica una percepción por parte de los/as hijos/as de afecto, interés y comunicación en sus progenitores. También es importante señalar que, las puntuaciones obtenidas para el padre y para la madre resultan ser similares, lo que indica una consistencia en el compromiso afectivo de la socialización de los hijos/as. (Carpio, García, De la Torre, Cerezo y Casanova, 2014).

Análisis descriptivo ENE-H.

En el análisis descriptivo del instrumento ENE-H se obtienen valores altos para la Forma inductiva como estilo de socialización dentro de la Escala de Normas y Exigencias tanto para la madre, como para el padre, lo que se traduce en una percepción por parte de los/as hijos/as de un estilo de crianza en el que el padre y la madre les explican el establecimiento de normas y tienen en cuenta sus necesidades y posibilidades para su cumplimiento.

Por otro lado, la Forma rígida recibe una puntuación media, lo que implica una percepción de los/as hijos/as que se corresponde con un estilo de socialización en el que el padre y la madre imponen el cumplimiento de las normas y mantienen un nivel de exigencias alto e inadecuado a las posibilidades de los/as hijos/as.

Resulta interesante destacar la importancia de que la forma de socialización de ambos progenitores resulte coincidente, situación que se cumple en estos análisis, ya que estudios como los de Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012), ponen énfasis

en los beneficios que supone para el ajuste psicosocial de los/as hijos/as la consistencia del estilo educativo de ambos progenitores.

Análisis Inferencial:

Las conclusiones que se obtienen del análisis inferencial en este estudio de investigación son las siguientes:

- Las chicas presentan mayor Madurez Vocacional que los chicos.
- La Motivación hacia el Aprendizaje no es superior en chicas que en chicos.
- Ambos cursos (4º ESO y 1º Bachillerato) presentan una Madurez Vocacional similar.
- La Motivación hacia el Aprendizaje no es superior en el alumnado de 1º Bachillerato con respecto al alumnado de 4º ESO.
- La Madurez Vocacional no aumenta conforme aumenta la edad del alumnado.
- La Motivación hacia el Aprendizaje no aumenta conforme aumenta la edad del alumnado.
- Mayor Madurez Vocacional implica mayor Motivación hacia el Aprendizaje.
- No existen diferencias en cuanto a Madurez Vocacional dependiendo de la orientación de las materias optativas de 4º ESO y la modalidad de 1º Bachillerato.
- No existen diferencias en cuanto a la Motivación hacia el Aprendizaje dependiendo de la orientación de las materias optativas de 4º ESO, pero si existen diferencias entre las modalidades de 1º Bachillerato.
- El alumnado de zonas rurales presentan mayor Madurez Vocacional que el alumnado de zona urbana.
- El alumnado de zonas urbanas no manifiesta mayor Motivación hacia el Aprendizaje, con respecto al alumnado de zonas rurales.
- Los/as hijos/as de padres/madres que puntúan alto en la dimensión Crítica-Rechazo y en formas de socialización Rígida e Indulgente, orientan sus tareas de aprendizaje hacia metas de rendimiento, mientras que los/as hijos/as de padres/madres que puntúan alto en la dimensión de Afecto-Comunicación y en la forma de socialización Inductiva, orientan sus tareas hacia metas de aprendizaje.

- Los/as hijos/as de padres/madres que puntúan alto en la dimensión Crítica-Rechazo y en formas de socialización Rígida e Indulgente, invierten menos esfuerzos en sus tareas de aprendizaje y se auto-conceptualizan como vagos, mientras que los/as hijos/as de padres/madres que puntúan alto en la dimensión de Afecto-Comunicación y en la forma de socialización Inductiva, invierten más esfuerzos en la superación de retos de aprendizaje.
- Los/as hijos/as de padres que puntúan alto en la dimensión Crítica-Rechazo y en formas de socialización Inductiva, Rígida e Indulgente para padre y madre, tienden a dirigir sus acciones de aprendizaje a conseguir reconocimiento externos y juicios positivos, es decir, hacen uso del tipo de motivación extrínseca, sin embargo, los hijos/as de padres/madres que puntúan alto en la dimensión Afecto-Comunicación y los/as de madres que puntúan alto en la dimensión Crítica-Rechazo tienden a orientar sus tareas hacia el aprendizaje en sí mismo, por lo que hacen más uso del tipo de motivación intrínseca.

5.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Con la presente investigación nos planteamos determinar la influencia de las relaciones que se establecen entre el nivel de desarrollo de madurez vocacional, la motivación que manifiestan hacia el aprendizaje en el entorno académico y los estilos educativos parentales de un grupo de alumnos. También se pretende determinar si la el sexo, la edad, el nivel educativo, la orientación de las materias optativas de 4º ESO y la modalidad de 1º Bachillerato y el hecho de residir en zona rural o urbana predicen un tipo de relación en cuanto a Madurez Vocacional y Motivación hacia el Aprendizaje.

Influencia del sexo en la Madurez Vocacional.

Los datos obtenidos en nuestra investigación sobre la existencia o ausencia de relación entre la Madurez Vocacional y el sexo del alumnado encuestado muestran que sí existe relación entre ellos, comprobando que el sexo femenino presenta mayor Madurez Vocacional que el sexo masculino.

Los resultados de estudios anteriores que han analizado la diferencia de sexo en la Madurez Vocacional muestran datos dispares respecto a esta relación, Anaya (2004) en su estudio analizó la puntuación media obtenida en madurez vocacional y su correspondencia en cuanto a sexo y curso académico, hallando diferencias poco significativas entre ambos sexos en los diferentes cursos académicos.

En esta línea, Bortone (2009) encontró resultados similares coincidiendo en que la variable sexo no se relaciona con la madurez vocacional, considerando que ambas variables actúan de manera independiente. Santana, Feliciano y Santana (2013) respaldan estos hallazgos con su estudio, en el que no observaron diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a madurez vocacional y autoeficacia vocacional.

Sin embargo, en un estudio realizado por Rosas (2015) en el que midió la madurez vocacional y la inteligencia emocional, constató que sí existían diferencias en cuanto a madurez vocacional entre sexos, siendo mayor en chicos que en chicas.

Por tanto, desde nuestro estudio, a pesar de haber hallado diferencias de sexo en el análisis de esta variable, cuestionamos su relación de reciprocidad, debido a que la literatura existente al respecto no se muestra en consonancia y toma múltiples perspectivas, de manera que no se puede considerar que la variable sexo sea predictiva de la madurez vocacional y por ello, resulta necesario destacar la necesidad de seguir abordando los programas y actuaciones de Orientación desde una perspectiva de género para el desarrollo de competencias personales, académicas y sociales que optimicen el proceso de toma de decisiones, debido a que todavía, el hecho de ser hombre o mujer condiciona el proceso de toma de decisiones vocacional, condicionando a su vez el acceso al mundo laboral desde el sistema educativo y esto es así porque aún existe una tendencia vocacional de género, alimentada por los estereotipos profesionales que clasifican determinados tipos de profesiones para un sexo u otro. (Ceperos, 2009; Martínez y Ángeles, 2014).

Como profesionales de la orientación debemos abogar por fomentar desde nuestra práctica profesional la idea de igualdad de oportunidades y derechos para

hombres y mujeres y enfatizar que “no existen profesiones diseñadas para los hombres y profesiones diseñadas para las mujeres”. (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012).

Influencia del sexo en la Motivación hacia el Aprendizaje.

Los resultados empíricos extraídos de nuestro estudio para el contraste de esta hipótesis nos aportan que de manera general, no existen diferencias significativas en la motivación hacia el aprendizaje en función del sexo, sin embargo, esta variable ha sido estudiada bajo tres dimensiones, en las cuáles, los resultados encontrados si demuestran algún dato significativo y que debe ser tenido en cuenta:

Por un lado, en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, tanto chicos como chicas obtienen puntuaciones similares, es decir, no existen diferencias significativas en el tipo de metas académicas en función del sexo. Estos hallazgos estarían en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios en muestras españolas, como Cerezo y Casanova (2004), que establecen que las diferencias en este ámbito son principalmente de intensidad hacia las metas, no de calidad de las mismas.

En otro estudio más reciente, Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle (2010) obtuvieron diferencias significativas entre chicas y chicos, siendo las primeras orientadas hacia metas de aprendizaje y los segundos hacia metas de rendimiento, sin embargo, concluyeron que las diferencias halladas en cuanto a sexo fueron estadísticamente significativas pero de pequeña magnitud. Esta misma conclusión fue alcanzada por Yeung, Lau y Nie, (2011) en su estudio y reforzada más tarde por los hallazgos de Alemán, Trías y Curione (2011) y Gaeta (2013).

Para comprender los resultados obtenidos tanto en nuestro estudio, como en estudios anteriores, se hace necesario recurrir a la importancia de otras variables contextuales como pueden ser la clase social, el tipo de tarea, la influencia del estilo educativo familiar, etc... que pueden estar operando en esta dimensión en función del sexo.

Por otro lado, en la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo, los chicos alcanzan una puntuación estadísticamente superior, es decir, la disposición al esfuerzo para enfrentarse a tareas académicas es mayor en el sexo femenino que en el sexo masculino, es decir, la motivación de logro es mayor en chicas que en chicos. Estos resultados coinciden con los hallados por Yactayo (2010) y Rodríguez y Jiménez, (2013) encontrando el motivo en que en la actualidad, la mujer poco a poco ha ido tomado protagonismo en todos los aspectos del proyecto vital personal, por lo que el autoconcepto de rol, desde el punto de vista de oportunidades sociales, se ha visto modificado y sus repercusiones se extienden a todos los campos, incluido el académico.

Finalmente, en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, este estudio manifiesta diferencias significativas de las chicas sobre los chicos. Esta dimensión se enfoca al tipo de motivación adoptada para el logro académico, siendo en este estudio mayoritariamente extrínseca para las chicas que para los chicos. Estos resultados se muestran en consonancia con los hallados en otros estudios como el de Broc (2006) o Cano (2008), quien afirmó que las chicas hacían más uso de la motivación extrínseca con el objetivo de destacar sobre el resto que los chicos.

En contraposición a estos hallazgos, se presentan los resultados obtenidos en el estudio realizado por García-Esquivel (2011) que exponía medidas más altas para los chicos, que para las chicas, en cuanto a motivación extrínseca, siendo muy débil la diferencia hallada entre ambos sexos.

Los resultados hallados para estas tres dimensiones en este estudio de investigación y en estudios anteriores ponen de manifiesto que existen diferencias en el funcionamiento cognitivo-motivacional del alumnado en función del sexo en una dirección u otra en el ámbito académico, pero tal y como se exponen en la discusión de la hipótesis anterior, son muchas las variables contextuales que influyen en el estudio de este constructo, las cuáles deben tomarse en cuenta para entender las diferencias halladas entre investigaciones.

Influencia del curso académico en la Madurez Vocacional.

En el marco teórico de este estudio se hace referencia a la Madurez Vocacional como concepto evolutivo que forma parte del desarrollo general del individuo y se categoriza infiriendo que el alumnado de un mismo nivel académico presentará un similar desarrollo vocacional y por tanto, de madurez vocacional.

Los resultados obtenidos en este estudio sobre la existencia o ausencia de relación entre el curso académico y la Madurez Vocacional muestran que las puntuaciones obtenidas para esta variable son estadísticamente similares en ambos cursos. Estos hallazgos tienen su base en investigaciones como la de Hernández, 2004 y Rocabert, Descals y Gómez, 2007 quienes exponen que durante la etapa de secundaria, los intereses vocacionales comienzan a cristalizarse, al final de la etapa de secundaria el interés vocacional está cristalizado y se mantiene sin diferencias hasta 2º de Bachillerato. Se hace necesario recordar que la etapa de cristalización, según Súper (1957) corresponde a la primera etapa dentro de las tareas vocacionales del adolescente que se caracteriza por la toma de conciencia del proceso vocacional y la necesidad de establecer unos intereses vocacionales que guiarán la futura toma de decisiones y conducta vocacional.

Los resultados encontrados en este estudio se encuentran en disonancia por los hallados por autores como Anaya (2004) quien evidenció en su estudio que en 1º Bachillerato la Madurez Vocacional es superior que en 4º ESO, afirmación que posteriormente ratificó Merino (2007) en sus estudios y en esta misma línea hallaron sus resultados Santana, Feliciano y Santana (2012) en su estudio sobre el Proyecto de Vida en Educación Secundaria, Santana, Feliciano y Santana (2013) al hallar diferencias significativas entre las puntuaciones de Madurez Vocacional a medida que los alumnos promocionan académicamente.

Influencia del curso académico en la Motivación hacia el aprendizaje.

Los resultados que aporta este estudio sobre la influencia del curso académico en la Motivación hacia el Aprendizaje muestran que de manera general, no existen diferencias significativas que aporten relevancia a esta relación, sin embargo, esta

variable ha sido estudiada bajo tres dimensiones, hallando en cada una de ellas, resultados relevantes:

En las Dimensiones 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo, los resultados para 4º de ESO y 1º Bachillerato son estadísticamente similares, es decir, por un lado, la orientación motivacional hacia el aprendizaje sería similar en los dos cursos académicos y por otro, el grado de interés por tareas que requieren esfuerzo y superación también resulta igualitario para los dos cursos académicos. Estos resultados encuentran apoyo en el estudio realizado por Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2003) quienes en su estudio hallaron que durante la etapa primaria, las metas hacia el aprendizaje y los esfuerzos aumentan, disminuyendo progresivamente al comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria y manteniéndose hasta el final de la escolaridad. Gaeta (2013) encontró resultados similares en su estudio.

Para la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, el alumnado de 4º ESO obtiene una puntuación estadísticamente superior, es decir, el alumnado de 4º ESO hace uso del tipo de motivación extrínseca, para obtener juicios positivos, independientemente del resultado, estos resultados se encuentran en sintonía con los encontrados por Rodríguez y Jiménez (2013) en su estudio, destacando este tipo de motivación en el alumnado de 4º ESO frente al alumnado de 1º y 2º de Bachillerato.

Se hace necesario destacar en este punto la falta de estudios empíricos con muestras representativas de Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria representativa en nuestro país que relacionen la *Motivación hacia el Aprendizaje* con otras variables, debido a que la mayoría de la producción científica se encuentra relacionada con la variable *rendimiento académico*, sin poder ser tomada ésta como sinónimo de orientación motivacional en el alumnado.

Influencia de la edad en la Madurez Vocacional.

Los resultados obtenidos en este estudio con respecto a la presencia de influencias de la variable edad sobre la Madurez Vocacional, muestran que las diferencias

encontradas no son estadísticamente significativas, de manera que no se ha encontrado relación entre estas dos variables. Estos resultados están en consonancia por los aportados por Bortone (2009) en sus estudios. Sin embargo, cabe destacar que la variable edad va pareja a la variable curso académico, y tal y como se ha descrito en el contraste de esta última, las diferencias de madurez vocacional entre los cursos de 4º ESO y 1º Bachillerato son apenas apreciables, debido a la etapa vocacional en la que se encuentran.

Tal y como se apuntaba anteriormente, la Madurez Vocacional es un concepto evolutivo y como tal, tiende a desarrollarse en el tiempo, afirmación que desprende un carácter de crecimiento paulatino para este constructo por lo que se infiere que tenderá a aumentar con la edad del alumnado. Estos postulados son preservados por estudios como el de Anaya (2004) quien detalló que a mayor edad, se establece mayor Madurez Vocacional, Santana, Feliciano y Santana (2013) que hallaron que la Madurez Vocacional aumenta con la edad, corroborado por Rosas, quien halló estos mismos resultados en su estudio.

Por tanto, se considera que si la muestra fuera ampliada en el rango de edad, se encontrarían diferencias significativas en la relación de estas dos variables.

Influencia de la edad en la Motivación hacia el Aprendizaje.

Los resultados que aporta este estudio acerca de la relación que se establece entre la edad y la Motivación hacia el Aprendizaje muestran que de manera general, no existen diferencias significativas que aporten relevancia a esta relación, sin embargo, las tres dimensiones sobre las que se estudia la Motivación hacia el Aprendizaje presentan resultados interesantes:

En las Dimensiones 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje y 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo, los resultados son estadísticamente similares sin ser significativas las diferencias que se establecen entre las edades, por lo que la orientación motivacional hacia metas sería estable en el rango de edad mayoritario de la muestra de esta investigación (15-19 años) al igual que el grado de interés por tareas que requieren esfuerzo y superación. La obtención de estos

resultados, encuentran su justificación en investigaciones como las realizadas por Laindra, Pullmann y Allik, (2007), en las que encontraron que las variables predictoras del rendimiento académico, entre ellas la orientación motivacional y la motivación hacia el esfuerzo se mantenían constantes a través de la edad. Esta consideración también fue puesta de manifiesto por López-Romero y Romero (2009) y por Riso, Peralbo y Barca (2010), quienes destacaron que las diferencias existentes para estas variables en cuanto a edades no difiere del tipo si no de la intensidad.

Para la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, los resultados hallados en este estudio han puesto de manifiesto que a medida que la edad del alumnado aumenta, la puntuación en esta dimensión disminuye. Estos datos concuerdan con los encontrados para la variable curso académico, en la que esta dimensión puntuaba más alta para el alumnado de 4º ESO que para el de 1º Bachillerato, considerando que a medida que se aumenta en edad, la necesidad de destacar y de lucimiento ante los iguales disminuye. (Rodríguez, 2009; Rodríguez y Jiménez, 2013).

Relación entre Madurez Vocacional y Motivación hacia el Aprendizaje.

El desarrollo de una adecuada orientación vocacional permite al alumnado adquirir un conocimiento más ajustado sobre sí mismo, sobre sus intereses vocacionales y sobre sus potencialidades de aprendizaje, factores indispensables para el desarrollo de la Madurez Vocacional (Cardona, Andrade, Aguirre, Garay y Pava, 2012).

Inherente al concepto de las potencialidades de aprendizaje que señalan Cardona, Andrade, Aguirre, Garay y Pava (2012), en este estudio se reflexiona sobre la relación que se establece entre la motivación hacia el aprendizaje y la madurez vocacional. Los resultados obtenidos apuntan a que si existe relación entre ambas variables, constatando que en las tres dimensiones que se estudian para identificar la motivación hacia el aprendizaje se establece una correlación negativa estadísticamente significativa, de manera que la madurez vocacional se identifica con puntuaciones bajas en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, en la Dimensión 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo y en la Dimensión 3: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma ($p= 0,022$).

Estos resultados confirman lo que en investigaciones anteriores exponían autores como Smitina (2010) quien hace referencia a que la motivación del alumnado determina el nivel de aspiración vocacional y que a medida que aumenta la motivación aumenta también la madurez vocacional.

Para comprender estos resultados, se menciona el trabajo de investigación realizado por Haguinzaca (2017), quien desarrolló un Plan de orientación vocacional y motivacional sustentado en la importancia de trabajar de manera conjunta estas dos variables para generar una elección vocacional prudente, oportuna y adecuada en el alumnado.

Relación entre la Madurez Vocacional y la Motivación hacia el aprendizaje con la orientación de materias en 4º ESO y de modalidad en 1º Bachillerato.

Por un lado, los datos obtenidos en nuestra investigación sobre la relación existente entre la Madurez Vocacional y la orientación de materias optativas en 4º E.S.O. revelan que no existe diferencia significativa entre el alumnado que cursa materias orientadas a las ciencias y el que cursa materias orientadas a las letras y este mismo resultado se obtiene con el alumnado de 1º Bachillerato sobre las modalidades de estudio de ciencias, humanidades y ciencias sociales y arte.

Por otro lado, los resultados que arrojan los contrastes realizados para la variable de Motivación hacia el Aprendizaje, muestran que no existen diferencias significativas en cuanto a la orientación de materias optativas elegidas por el alumnado en 4º de ESO, sin embargo, para el grupo de 1º Bachillerato se han encontrado diferencias en la Dimensión 1: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje entre la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y la modalidad de Ciencias en favor de los primeros, de manera que el alumnado que cursa sus estudios por la modalidad de Humanidades y Ciencias sociales presentarían una orientación motivacional dirigida más a resultados y rendimiento y a la evitación de malos juicios que el alumnado que cursa sus estudios por la modalidad de Ciencias, quienes orientarían sus metas académicas hacia resultados de aprendizaje.

En relación a los resultados obtenidos, se hace referencia a un estudio realizado por Adán (2011) que concluye con algunos resultados similares, en el que analizó los estilos de aprendizaje del alumnado en relación al desarrollo de la orientación y la tutoría encontrando entre sus resultados que el alumnado de bachillerato que cursaba la modalidad de Ciencias de la Naturaleza presentaban un perfil académico muy definido, orientado hacia la observación y el análisis, utilizando estrategias metodológicas y de estructuración, por otro lado, el alumnado de bachillerato de la modalidad tecnológica se orientaban hacia la búsqueda de soluciones y alternativas prácticas a problemas, el alumnado de la modalidad de humanidades se orientaba hacia actividades de tratamiento de la información y el alumnado que cursaba la modalidad de artes se orientaba hacia actividades que implicaran esfuerzo e iniciativa.

Por otro lado, Rodríguez y Jiménez (2013), realizaron un estudio comparativo en el que hallaron resultados en cuanto a la motivación y la modalidad de estudios en bachillerato, de manera que pusieron de manifiesto que existen diferencias en la motivación del logro en función de la rama de estudios, siendo esta mayor para las modalidades de ciencias, también encontraron diferencias en cuanto al tipo de motivación, siendo la rama de humanidades la que hacía un mayor uso de la motivación extrínseca.

Se destaca otro estudio realizado por Cortés (2016), en el que plantea una serie de perfiles del alumnado en función de la toma de decisiones académico-profesionales, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de aprendizaje y la orientación vocacional. Esta toma de decisiones la enfoca desde una perspectiva de madurez vocacional y de orientación motivacional, obteniendo como resultados que optan decididamente por los estudios universitarios el alumnado del ámbito de ciencias y presentan altos niveles de motivación el alumnado del ámbito de humanidades.

Influencia de la zona de residencia en la Madurez Vocacional y la Motivación hacia el Aprendizaje.

Los datos obtenidos en este estudio sobre la existencia o ausencia de influencia de la zona de residencia en las variables de Madurez Vocacional y la Motivación hacia el

Aprendizaje muestran que por un lado, sí existen diferencias significativas entre la variable de Madurez Vocacional y la zona de residencia, pero estas diferencias no va en la línea de la hipótesis planteada, es decir, el alumnado de zona rural muestra una mayor Madurez Vocacional que el alumnado de zonas urbanas.

Por otro lado, se ha constatado en este estudio que de manera general no existen diferencias significativas en cuanto a Motivación hacia el Aprendizaje para ambas zonas de residencia, sin embargo, en el análisis de las tres dimensiones se vislumbra un resultado significativo en la Dimensión 3: Motivación de logro versus ausencia de la misma en la cual destacan el alumnado de zonas rurales, es decir, este alumnado tendría un mayor gusto por la recompensa social positiva y el esfuerzo para quedar bien.

En este estudio, se han considerado zonas urbanas a las zonas geográficas de Badajoz (ciudad), Mérida (ciudad), Cáceres (ciudad) y Plasencia (ciudad), de manera que considerando que el concepto rural/urbano tiene varias aceptaciones según la fuente de información que se seleccione, los resultados en estas hipótesis podrían variar si se consideraran otras zonas geográficas.

Tal y como señalaba Ceperos (2009), los logros académicos se encuentran influenciados, entre otras variables, por el nivel socioeconómico de los progenitores, el número de hermanos y el hecho de vivir en una zona rural o urbana.

En relación a la influencia de esta variable de zona de residencia, se encuentran estudios como el realizado por Moreno y Chaura (2014) en el que evaluaron diferencias de estilos cognitivos en alumnos de zona rural y zona urbana constatando que el alumnado de zona urbana presentaban estilos cognitivos más reflexivos asociados al análisis pausado de las situaciones y a mejores logros académicos y éxito en sus tareas educativas, en cambio, el alumnado de zonas rurales presentaban conductas más impulsivas con mayor probabilidad de fracaso y desmotivación escolar.

Otro estudio realizado por Fuica, Lira, Alvarado, Araneda, Lillo y Miranda (2014), pusieron de manifiesto la relación existente entre zona de residencia y nivel socioeconómico con el desarrollo de habilidades cognitivas, considerando que el efecto del nivel socioeconómico sobre habilidades cognitivas como el rendimiento intelectual

va a depender de la zona de residencia rural o urbana en la que vive el sujeto, siendo desfavorable para la zona rural.

A la luz de este tipo de investigaciones se constata que la zona de residencia puede actuar de condicionante para variables como las que se analizan en este estudio, por lo que los resultados hallados pueden interpretarse desde el punto de vista antropológico, considerando el estilo de socialización, tanto comunitario como familiar, que se brinda a los miembros de una comunidad rural o urbana.

Relación entre los Estilos Educativos Paternos, la Madurez Vocacional y la Motivación hacia el Aprendizaje.

El planteamiento principal que aquí se realiza es la influencia de los estilos de socialización de los padres/madres o estilos educativos en la Madurez Vocacional de los hijos/as y en Motivación hacia el Aprendizaje, y para comprender los resultados obtenidos en los análisis de este estudio se van a describir las relaciones encontradas:

Con respecto a la Dimensión 1: *Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje* y a la Dimensión 2: *Vagancia versus disposición al esfuerzo* los hallazgos son los siguientes:

- Correlaciona de forma positiva con Crítica-Rechazo, Forma Rígida y Forma Indulgente, en las variables relativas padre y a la madre.
- Correlaciona de forma negativa con Afecto-Comunicación y Forma Inductiva, en el caso del padre y de la madre.

Los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con la literatura científica consultada, la cual pone de relieve que los padres que muestran niveles altos de crítica-rechazo y hacen uso de formas de socialización rígida e indulgente muestran menos aceptación, falta de confianza en los hijos/as lo que provoca sentimientos de indefensión, presión en los hijos/as y tendencia a evitar juicios negativos. En cambio, los padres que muestran niveles altos de afecto-comunicación y se clasifican en una forma inductiva de socialización, muestran interés, afecto y comprensión a los hijos/as.

En cuanto a la Dimensión 3: *Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma*, los hallazgos son los que siguen:

- Correlaciona de forma positiva con Crítica-Rechazo (sólo en el caso del padre), Forma Inductiva, Forma Rígida y Forma Indulgente (en estos casos, con las variables relativas en cuanto al padre y a la madre).
- Correlación de forma negativa con Afecto-Comunicación (en padre y madre) y con Crítica-Rechazo (sólo en el caso de la madre).

En este caso, los hijos/as de padres que puntúan alto en el factor de crítica-rechazo y utilizan formas de crianza inductiva, rígida e indulgente enfocan las tareas de aprendizaje en recibir elogios y juicios positivos y quedar bien ante el resto, sin que tenga relación con el rendimiento, por lo que los aprendizajes son más superficiales que los de los hijos/as en los que los padres/madres puntúan alto en el factor de afecto y comunicación y en el de crítica-rechazo sólo de la madre.

Con respecto a la Madurez Vocacional, se han obtenido resultados similares estableciendo las siguientes relaciones:

- Positiva: Afecto-Comunicación y Forma Inductiva
- Negativa: Crítica-Rechazo y Forma Rígida.
- Para el estilo indulgente no se establece ninguna relación significativa.

Por tanto, de este estudio se extraen las siguientes conclusiones para la relación entre Estilos Educativos Paternos y Motivación hacia el Aprendizaje:

- Los hijos/as de padres/madres que muestran crítica-rechazo y pautas de crianza rígidas e indulgentes, presentan orientaciones motivacionales de resultado y de obtención de juicios positivos de aprobación con menos tendencia al esfuerzo y menor autoconcepto como trabajador/a.
- Los hijos/as de padres/madres que muestran aceptación y pautas de crianza inductivas, orientan sus esfuerzos hacia el aprendizaje y hacia la superación, teniendo un elevado autoconcepto de sí mismo como trabajador/a.
- Los hijos/as de padres que muestran crítica y rechazo y se categorizan dentro de cualquiera de las tres formas de socialización tienden a orientar el esfuerzo de la

tarea a quedar bien ante los demás, independientemente del rendimiento académico que se obtenga.

Las conclusiones para la relación entre Estilos Educativos Paternos y la Madurez Vocacional se encuentra en consonancia con las halladas para la Motivación hacia el Aprendizaje, así:

- Presentan mayor Madurez Vocacional los hijos/as de padres/madres que manifiestan afecto y comunicación y una forma inductiva de socialización
- Presentan menor Madurez Vocacional los hijos/as de padres/madres que manifiestan crítica-rechazo y una forma rígida de socialización.

Por tanto, desde este estudio se considera que la dimensión afecto-comunicación y una forma de socialización inductiva resulta ser la mejor combinación para obtener niveles altos de Madurez Vocacional y de Motivación hacia el Aprendizaje.

Estos resultados se respaldan de manera parcial con los resultados encontrados por autores como Cerezo, Casanova, De la Torres y Carpio (2011), que hallaron correlación positiva entre los padres democráticos que se encuadran dentro de la dimensión de aceptación/implicación y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, entre ellas, estrategias motivacionales, y correlaciones negativas en los estilos educativos autoritarios y negligentes.

Santana y Feliciano (2011), realizaron una investigación en la hallaron que el rendimiento del alumnado está asociado al autoconcepto académico y la valoración de los padres, lo que denota la importancia de la percepción de apoyo de los hijos/as. Más tarde, Santana, Feliciano y Jiménez (2012), relacionaban la dimensión de apoyo en estilo de crianza parental con el buen desempeño académico.

Otro estudio realizado por Domínguez (2012) estableció que existe relación significativa entre la dimensión de implicación/aceptación de los progenitores y el rendimiento académico, alegando que cuando los hijos/as sienten afecto, se produce un efecto estimulante en su desarrollo. También realiza el apunte de que los estilos familiares autorizativos e indulgente favorecen el ajuste psicosocial del adolescente.

Estos mismos resultados fueron contrastados por Ricoy y Martínez, (2016) en su estudio en el que destacaron que los progenitores que manifiestan aceptación y apoyo, ejercen mayor influencia positiva en los procesos de autorregulación del aprendizaje y por ende, en el rendimiento académico.

Por otro lado, los análisis de la variable de estilos educativos paternos reportan otro dato transcendental y estudiado en la literatura científica, referente a la consistencia e inconsistencia de las pautas educativas de padre y madre. Los datos de nuestro estudio muestran que si existe consistencia entre las pautas educativas adoptadas por padre y madre, lo que según diferentes autores, con independencia del estilo educativo que se adopte, reporta consecuencias positivas para los hijos/as. Estos resultados encuentran su apoyo en trabajos como el de Tildesley y Andrews (2008) y Carpio, García, De la Torre, Cerezo y Casanova (2014), Comino & Raya (2014).

Finalmente cabe destacar que es tan importante calcular la relación entre variables como comprobar la fuerza de esa relación, lo que es conocido como el *tamaño del efecto*. Este concepto hace referencia a que es posible encontrar correlación significativa entre dos variables cuando realmente la fuerza que esta relación posee pudiera ser insignificante. Para los casos de coeficientes de correlación, tanto el de Pearson como el de Spearman, Cohen (1988) propuso las siguientes directrices para interpretar el tamaño del efecto:

- Tamaño del efecto pequeño, $r =$ entre 0,1 y 0,23
- Tamaño del efecto medio o típico, $r =$ entre 0,24 y 0,36
- Tamaño del efecto grande, $r =$ 0,37 o mayor.

Otra medida relacionada del tamaño del efecto es el *coeficiente de determinación* (d), que matemáticamente es el coeficiente de correlación al cuadrado $d = r^2$. Este índice al multiplicarlo por 100 nos ofrece el porcentaje de la varianza compartida por las dos variables, con lo cual podríamos apreciar la parte común que una variable (X) explica de la otra (Y). Por ejemplo, una correlación entre X e Y de 0,20 podría interpretarse según Cohen como un tamaño del efecto pequeño y su coeficiente de determinación $d = 0,20^2 = 0,040$ también es bajo, puesto que solo el 4 % de la variable X podría ser explicada por

la otra (Y), mientras que el resto del porcentaje de variación debe ser explicado por otras causas o variables diferentes.

5.5.3. Limitaciones de la investigación.

Una vez expuestos los resultados del estudio con sus correspondientes interpretaciones, se van a plantear algunas propuestas de mejora para estudios posteriores que puedan surgir.

En cuanto al método, el procedimiento de recogida de datos fue muy costoso debido a la limitación que suponía la falta de conexión estable en las aulas del alumnado para responder a los cuestionarios online, por lo que la gran mayoría de los cuestionarios fueron administrados en formato papel.

En cuanto a la muestra, no se tuvo en cuenta realizar diferencias entre alumnado repetidor y alumnado de diversificación curricular, por lo que pudiera ser conveniente realizar esta distinción.

En cuanto a los instrumentos, el hecho de utilizar tres instrumentos de evaluación para cada una de las variables supuso realizar un macro-cuestionario que a pesar de contener preguntas cortas y de fácil comprensión, resultaba largo y pesado, lo que producía cansancio y apatía en el alumnado.

En cuanto a los sesgos del evaluador, los encargados de pasar los instrumentos de recogida de datos al alumnado fueron sus propios tutores y/o orientador/a del centro, por lo que no se pudo controlar la influencia que ejercen sobre sus alumnos y la información que le puedan facilitar para resolver los cuestionarios.

Por otro lado, no se pudieron controlar variables extrañas que pudieran afectar a la investigación, como por ejemplo, el momento y día de aplicación de los instrumentos, debido a que cada centro contribuía con este estudio en el tiempo y forma que consideraran oportuno dentro de sus posibilidades, teniendo en cuenta el calendario académico, sobre todo del curso de 1º de bachillerato.

5.5.4. Futuras líneas de investigación.

Las líneas futuras de investigación que se abren tras esta son muchas, ya que las variables que forman parte de este estudio forman parte de un todo evolutivo susceptible de ser influenciado por multitud de factores de distinta índole, así, a continuación se van a marcar algunas tendencias:

- Introducir un número más amplio de variables sociodemográficas como la profesión de los progenitores o la titularidad del centro de estudios.
- Aumentar el rango de curso académico hacia 3º ESO y 2º Bachillerato para establecer diferencias en función de las etapas académicas.
- Realizar el estudio pero a través de un diseño longitudinal, de manera que se pudieran establecer diferencias en el concepto evolutivo de las variables de Madurez Vocacional y Motivación en el Aprendizaje.
- Incorporar la influencia de las redes sociales en el desarrollo de la Madurez Vocacional y de la Motivación en el Aprendizaje.
- Incorporar la influencia de la autoeficacia percibida y el autoconcepto en el estudio de la Madurez Vocacional, de los estilos educativos paternos y de la Motivación en el Aprendizaje.
- Incorporar la influencia de la indecisión vocacional en el estudio de la Madurez Vocacional, de los estilos educativos paternos y la Motivación en el Aprendizaje.
- Incorporar cualquier dimensión que se integre dentro de la Motivación en el Aprendizaje:
 - Estilos atributivos.
 - Motivación del logro.
 - Metas académicas.
 - Locus de control.
 - Patrones motivacionales.
 - Estrategias de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adán, M. I. (2011). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. Biblioteca-SIDRE. Recuperado de <http://repository.udca.edu.co:8080/jspui/handle/11158/368>
- Agüero, J. (2007). *Estudio de la motivación orientada a meta, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en alumnos de Educación de Adultos*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1620/1/16821610.pdf>
- Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/25041>.
- Alemán, M. J., Trías, D. & Curione k- (2011). Orientaciones motivaciones, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 2, 159-166.
- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso-Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos. Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. & Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla: EOS.
- Álvarez, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(16), 749-772.
- Álvarez González, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2016). La educación para la carrera en infantil y primaria. *Revista de Orientación Educativa*, 31(58), 8-34.
- Anaya, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 105-115.
- Aroca, C. & Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos

y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2), 149-176.

Aranguren, G. N. (2015). Diseño de un modelo integral de orientación vocacional-profesional. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://ucatolica.metabiblioteca.org>

Ávila, V. & Rocabert, E. (2001). Características vocacionales de estudiantes universitarios ciegos y deficientes visuales : una aproximación cualitativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 319-340.

Bae, Y. (2014). The relationships among motivation, self-regulated learning, and academic achievement. (Disertación doctoral). Recuperada de <http://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/153862>

Blanco, H., Ornelas, M. Aguirre, J. F. & Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.

Barca, A., Almeida, L. S., Porto, A. M., Peralbo, M & Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento : impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023>.

Batista, A. Gálvez, M. & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. Recuperado de <http://scielo.sld.cu>

Bausela, E. (2004). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica ; Modelos de intervención por programas. *eduPsykhé*, 3(2), 201-216.

Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>

Beltrán, J. (1995). Crítica. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 235-238.

Berger. (2006). *The developing person through childhood and adolescence*. New York : W. H. Freeman and Company.

Bersabé, R., Fuentes, M. J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.

- Bisquerra, R. Espín, J. V. Rodríguez, S. & Álvarez, M. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 157-168.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Boada, A. J., Montilla, I. & Covilla, M. (2016). Perspectiva aptitudinal-vocacional de bachilleres de la región capital de Venezuela: Prueba diagnóstica aptitudinal-vocacional de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (caso de estudio). *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-33. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.19>
- Borrego, M. & Díaz, J. (2000). *Orientación vocacional y profesional*. Madrid: Editorial CCS.
- Bortone, R. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere*, 13(47), 971-982.
- Blas, R. (2012). *Diferencias individuales en metas académicas : Un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10154>.
- Brett, R. B. (2008). Docentes guías y madurez vocacional de alumnos en la escuela técnica robinsoniana. (Tesis doctoral). Recuperada de http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE-2010-07-02T10:50:31Z-241/Publico/brett_lugo_rosa_barbara.pdf
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Bulnes, M. Ponce, C., Huerta, R. Álvarez, C., Santiváñez, W. Atalaya, M., Aliaga, J. & Morocho, J. (2008). Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4to y 5to año de secundaria de lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 11(2), 67-91.
- Burgarelli, R. M., Rivera, J. A. & Fallas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico : Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.1>
- Busot, J. A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Venezuela: Ediluz.
- Campos, Y. (2012). Factores que inciden en la decisión vocacional, de acuerdo con el enfoque conductual cognitivo. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(1), 165-190.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3),

360-367.

Cano, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.

Canto, J. E. (2000). Certeza de elección de carrera y preferencia vocacional. *Educación y Ciencia*, 4(7), 43-55.

Capano, A. & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545414007>.

Capano, A., Del Luján, T. & Massonier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337846349009>.

Carbonero, M. A. & Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicotema*, 16 (2), 229-234.

Cardona, D. V., Andrade, J. A., Aguirre, L. M., Garay, V. & Pava, A. L. (2012). Prevalencia de intereses y preferencias profesionales en estudiantes de grado 11 de instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 259-269.

Carmona, A. M. Cecchini, J. A. Contreras, O. & González, C. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.

Carpio, M. V., García, M. C., De la Torre, M. J., Cerezo, M. T. & Casanova, P.F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos de padres y madres y ajuste psicológico en los adolescentes. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 447-456.

Casanova, P., García, C., De la torre, M., De la Villa, M., (2005), Influence of Family and SocioDemographic Variables on Students with Low Academia Achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.

Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>.

Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society & Education*, 7(1), 23-39.

- Casullo, M. M. & Liporace, M. (2008). Percepción sobre estilos e inconsistencia parentales en adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 25(1), 3-9.
- Cepero, A. B. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. (Tesis Doctoral). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65575>
- Cerezo, M. T. & Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Cerezo, M. T. Casanova, P.F. De la Torre, M.J. Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 4(1). 51-61.
- Chambers, R. A. Taylor, J. R. Potenza, M. N. (2003). Developmental neurocircuitry or motivation in adolescence : a critical period of addiction vulnerability. *The american journal of psychiatry*, 160(6), 1041-1052.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdate, NJ: LEA.
- Comino, M. E. & Raya, A. F. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271-280.
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 31-110.
- Cortés, A. (2016). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón*, 69(2), 9-23. doi: 10.13042/Bordon.2016.40260
- Crites, J. (1974). Methodological issues in the measurement of career maturity. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 200-209.
- Cubo, S., Martín, B. & Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid : Pirámide.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L. & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.

- De Castro, S. (2012). Dimensiones de personalidad, motivación de logro y expectativas de control en jóvenes emprendedores brasileños. (Tesis doctoral) Recuperada de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2173>
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., Carpio, M. V. & Cerezo, M. T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149. doi: 10.1989/ejep.v6i2.112
- Díaz, M. J. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 18-34.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional : origen, evolución y estado actual. *Orientación y sociedad*, 2, 47-58.
- Domínguez, M. J. (2012). Estilo de socialización parental y fracaso escolar en la eso : una nueva mirada. (Tesis doctoral). Recuperada de : <http://hdl.handle.net/10803/84052>
- Durán, M., Vargas, A., & Sánchez, M. (2008). Madurez vocacional en la población flotante. *Serbiluz*, 15(3), 441-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/5555/5545>
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) : Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 83-97.
- Feliciano, L. A. Santana, J. A. Santana, L.A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 8-26.
- Fernández, B. & Vidal, M. (2009). Orientación vocacional. *Educación médica superior*, 23 (2).
- Fernández, L. (2014). *Relaciones entre las prácticas parentales y los estilos de socialización familiar en la cultura española : El modelo bidimensional parental y el ajuste de los hijos*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/37339>.
- Fernández, A. P., Anaya, D. & Suárez, J. M. (2012). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivacionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 23(1), 50-65.
- Flores, A.L. (Noviembre, 2011). *Crisis del modelo de orientación vocacional. Hacia un imaginario profesional con responsabilidad social*. Simposio llevado a cabo en el XI Congreso Nacional

de Investigación Educativa. México.

Flores, R. C. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21. Recuperada de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/243>

Flores, Y. Lauretti, P. & González, J. (2007). La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada. *Remo*, 5(12), 26-33.

Flores, Y. Lauretti, P. & González, J. (2007). La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada. *Remo*, 5 (12), 26-33.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York. Routledge.

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R. Ferrando, M. & Sainz, M. (2012). Revista de *Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. doi: 10.1387/rev.psicodidact.2814

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10876.

Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G. & Miranda, R. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes, *Terapia Psicológica*, 32(2), 143-152.

Gaeta, M. L. (2013). Promoción del aprendizaje autorregulado en la enseñanza secundaria: un estudio comparativo. *Revista Curriculum*, 26, 161-176.

García, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1º ESO dentro del Plan de Acción Tutorial*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10486/13190>

García- Esquivel, R. (2011). Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar. Trabajo fin de máster. Recuperado de http://repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/1179/Garcia_Esquivel_Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, T. (2009). Diseño y validación de un programa de orientación profesional para alumnos

de E.S.O. en entornos rurales. (Tesis doctoral). Recuperada de http://62.204.194.45/fez/collection/tesisuned:Educacion?pager_row=0&tpl=6

García, T., Cervelló, E. Sánchez, P. A., Leo, F. M. & Navas, L. (2010). Análisis de las relaciones entre la motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 75-85.

García-Fernández, J. M., Inglés. C., Torregosa, M., Ruiz-Esteba, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education an Psychology*, 3(1), 61-74. Doi: 10.1989/ejep.v3il.46.

García, M. C., Cerezo, M. T., De la Torre, M. J., Carpio, M. V. & Casanova, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.

García, M. C., De la Torre, M. J. Carpio, M. V., Cerezo, M. T. & Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17531400004>.

García, M. C., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.

Gavilan, M. G. (2006). *La transformación de la orientación vocacional: Hacia un nuevo paradigma*. Santa Fé: Homosapiens Ediciones.

Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E. M. & Ortega, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.

González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid : Ediciones Pirámide.

González, J. P. (2003). *Orientación profesional*. Alicante : Editorial Club Universitario.

González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra : Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Gracia, E., Fuentes, M. C. & García, F. (2010). Barrios de Riesgo, Estilos de Socialización Parental

- y Problemas de Conducta en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 265-278.
- Granado, M. C. & Cruz, C. (2010). Estilos parentales : Influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 535-362.
- Gravini, M. y Pineda, W. (2009). Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 12, 111-123.
- Guevara, M.E. (2015). La carrera profesional desde la perspectiva del estudiante universitario. *Sapienza Organizacional*, 2(4), 269-282.
- González, M., & Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica Ust*, 9(1), 53-64.
- Colaborador Gutiérrez, A., Colaborador Vírseda, J. A. & Colaborador Serrano, J.M. (Octubre, 2013). Por una psicología sin fronteras. Trabajo presentado en el 3er Congreso Internacional de Psicología, México. Recuperado de <http://www.facico-uaemex.mx/2014-2018/descargas/memoriascongreso.pdf>.
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72. Recuperada de <http://dx.doi.org/10.1174/021037012798977421>
- Gutiérrez, P., Camacho, N. & Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 39(11), 597-601.
- Haguinzaca, S. O. (2017). *Plan de orientación vocacional y motivacional para estudiantes con problemas de elección de carrera basado en la teoría psicológica humanista*. Machala: Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10451>
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 15(1), 117-141.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México : Trillas.
- Infante, E. Marín, M. Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad : aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de psicología*, 32 (3), 505-517.
- Inglés, C., Agustín, Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregosa, M. S. & Ruiz-

- Esteban, C. (2012). Prosocial Behavior and Self-Concept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Inglés, C., Martínez-González, A., García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Superior. *European Journal of Education an Psychology*, 6(1), 33-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497003>.
- Irma, G. (2009). Entre la represión y los derechos sexuales y reproductivos : socialización de género y enfoques de educación sexual de adolescentes que se embarazaron. *La Ventana*, 29, 236-275
- Jeynes, W. (2010). *Family Factors and the Educational Success of Children*. New York: Routledge.
- Jiménez, S. (2009-2010). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en los diferentes trastornos*. Junta de Andalucía. Recuperado de : <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Jürgens, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10662/4177>
- Kaplan, L. J. (2004). *Adolescencia: el adiós a la infancia*. Buenos Aires : Paidós.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning : an educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education*, 14 (1), 23-40.
- Laveault, D. & Allal, L. (2016). *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. Nueva York : Springer International Publishing Switzerland.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3), 399-427.
- Maquilón, J. J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), 81-100. Recuperada de <http://www.aufop.com>.

- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A. & Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138. Recuperada de <https://www.researchgate.net/publication/45842486>.
- Martínez, B. C. (2005). *Estructuración cognitiva del mundo vocacional*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15405>.
- Martínez, I. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Cuenca : Ediciones de la UCLM.
- Martínez, I. & García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *ADICCIONES*, 25(3), 235-242.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., Clara, M. I., García, J. F. & Yubero, S. (2012). Family Socialization Practices: Factor Confirmation of the Portuguese Version of a Scale for their Measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/1962>
- Martínez, J. M. (2013). La orientación y el asesoramiento vocacional, una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Padres y Maestros*, 353, 34-38.
- Martínez, J. M. & Ángeles, I. M. (2014). Características de los intereses vocacionales en alumnos de educación secundaria evaluados a través del explora. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 549-562. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.535>
- Martínez, J. M., Segura, M. A. & García, I. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 539-548. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.534>
- Martínez-Pérez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. (Tesis doctoral). Recuperada de : <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48969>
- Merino, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional con relación al nivel de estudios. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 237-248.

- Martínez, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Mesurado, B., Richaud, M. C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1), doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.avpe
- Molina, D.L., (2004), Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6).
- Montalvo, M., Armenta, J. L., Gutiérrez, F., Bazán, I., Castañeda, I., Chávez, V. & Acevedo, M. A. (2013). Desempeño académico en el primer año de medicina: relación con intereses vocacionales, actitud ante el estudio y fuerza de motivación. *FEM*, 16(2), 111-117.
- Montanero, M. (2008). *Modelos de Orientación e Intervención Educativa*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mora, R. (2008). Conducta y Asesoramiento Vocacional/Preprofesional de los estudiantes universitarios: Variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15328>
- Morales, f. (2012). Familia, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Chimbote cuyos padres trabajan en el extranjero, 2011. *Revista Científica In Crescendo*, 3(2), 225-238.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López-Cervantes, F. & Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-76. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05
- Moreno, S. P. & Chaura, G. C. (2014). *Estilos cognitivos y su relación con los predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes del grado transición: una comparación rural-urbana*. (Trabajo de grado para optar al título de magister en desarrollo infantil). Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2089?show=full>
- Mortimer, J. T. Zimmer-Gembeck, M. J. (2006). Adolescent work, vocational development and education. *Review of educational research*, 76 (4), 537-566.
- Mudarra, M. J. (2007). El sistema de autoevaluación de áreas profesionales : un instrumento de diagnóstico y orientación profesional. *Educación XXI*, 10, 195-213.

- Mudarra, M. J. & Lázaro, A. (2014). La Clave Profesional : Validación de un Instrumento de Orientación Vocacional. *Electronic Journal of Research Psychology*, 12(3), 887-912. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14019>.
- Mulder, M. (2016). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Nueva York : Springer International Publishing Switzerland.
- Musitu, G. & Lila. M. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 2(6), 77-88. Recuperado de <http://www.psychosocial-intervention.org/&numero=51993261&articulo=51281>
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu, G. & García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar : ESPA29. *Padres y Maestros*, 367, 60-66. doi: [pym.i367.y2016.011](https://doi.org/10.1367.y2016.011)
- Nardone, G. Giannotti, E & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Narváez, M. C. (2011). La motivación en los procesos educativos de orientación profesional. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-9.
- Navarro, F. (2014). *Socialización familiar y adaptación escolar en adolescentes*. (Tesis doctoral). Recuperada de : <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/5452>
- Navea, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis doctoral). Recuperada de : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Núñez, J. C., Solano, P. González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Laidra, K., Pullmann, H., y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451
- Lima, L. (2014). *Relación existente entre la inteligencia emocional y la madurez vocacional en los estudiantes de sexto año del nivel secundario de las unidades educativas privadas de los distritos de Vinto y Quillacollo en el primer y segundo bimestre en la gestión 2014*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.academia.edu/10374035/TESIS_GENERAL-

OCTUBRE

- López, M. L. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): Propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27836.pdf>
- López-Romero, L. & Romero, E. (2009). *Establecimiento de metas en la adolescencia y su relación con la conducta antisocial*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga. Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Lorence, B. (2008). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Parra, A., Sánchez, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Olivares, M. A. & Olivares, C. (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 121-131.
- Olmedo, S. P. 2012. *El modelo educativo por competencias y su incidencia en la decisión vocacional-profesional en los estudiantes de tercer año de bachillerato especialidad contabilidad del colegio técnico Reinaldo Miño Altamirano de la parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato provincia de Tungurahua*. (Trabajo de investigación). Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/13250/1/BG-1479.pdf>
- Palacios, M., Villavicencio, F., & Mora, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *MASKANA. Revista Semestral de la DIUC*, 6(2), 31-45.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación

y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22. Recuperada de <http://www.elsevier.es>. Consultada el 13/04/2017.

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.

Parras, A. Madrigal, A.M. Redondo, S. Vale, P. & Navarro, E. (2009). *Orientación educativa : fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría general técnica: Catálogo de publicaciones del Ministerio.

Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career Maturity and Well-Being as Determinants of Occupational Status of Recent School Leavers A Brief Report of an Australian Study. *Journal of Adolescent Research*, 17(4), 425-435.

Pelegrina, S., García-Linares, M. C. & Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 147-168, doi: 10.1174/021037002317417796

Pereira, M. (1998). *Orientación Educativa*. España: Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.

Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes IV. Procesos Cognitivos*. México: Aguascalientes.

Pérez Alonso-Geta, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.

Pérez-Gómez, O. O. (2013). *Socialización parental en la adolescencia. (Estudio realizado con jóvenes que asisten a centros educativos de la zona 9 de Quetzaltenango)*. (Tesis doctoral). Recuperada de: biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/24/Perez-Orlando.pdf

Pérez-González, J.C., Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.

Pérez-Ramos, M. & Alvarado, C. (2015). Los Estilos Parentales: Su Relación en la Negociación y el Conflicto entre Padres y Adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1972-1983.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in

- learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pinzón, B. & Prieto, L. (2006). Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. 10(2), 518-540.
- Ramírez, C. A. Núñez, D. A. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios : un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 15 (2), 273-283.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil ? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. Recuperada de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia. Premios INJUVE para Tesis doctorales 2010*. Madrid : INJUVE.
- Reina, M. C., Oliva, A. & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación : Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. Recuperada de <http://www.psyse.org/articulos/Reina%20et%20al%20definitivo.pdf>
- Ricoy, M.C. & Sánchez, C. (2016). Preferencias académicas y laborales en la adolescencia : Una perspectiva de género. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 299-313.
- Rinaudo, M. C. De la Barrera. M. L. Silvio, D. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22).
- Risso, A., Peralbo, M. & Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Rivas, Francisco. (2003). *Asesoramiento vocacional*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. (2003). Conducta y Asesoramiento en la Adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 23(84) 18-34. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1052>
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 5-14.
- Rocabert, E., Descals, A. & Gómez, A. (2007). Los biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: Elaboración de un instrumento de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 15-36.
- Rodríguez Moneo, M. (2009) *Motivar para aprender en situaciones académicas*. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes.

- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/2183/5669>
- Rodríguez, P. (2007). *Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: Evaluación e intervención*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://3datos.es/content/uploads/2011/02/200709-11.pdf>
- Rodríguez, M. A. & Jiménez, M. G. (2013). Motivos y metas en la elección de carrera universitaria: un estudio comparativo en función del género y de los estudios cursados. *Avances en innovación e Investigación. Revista de Educación Secundaria*, 3(2). Recuperado de: <http://aires.education/articulo/motivos-y-metas-en-la-eleccion-de-carrera-universitaria-un-estudio-comparativo-en-funcion-del-genero-y-de-los-estudios-cursados/>
- Rodríguez, J., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J. (2013). Relación entre el Estilo Educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 301-318.
- Rosa, J. A. (2015). Madurez vocacional e inteligencia emocional. Influencia y eficacia de la aplicación del programa: Plan de Acción Tutorial Vocacional, PAT-VOCACIONAL (PAT-V). (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10662/3272>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R. Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana.
- Ruhl, H., Dolan, E. A. & Buhrmester, D. (2014). Adolescent Attachment Trajectories with Mothers and Fathers: The Importance of Parent-Child Relationship Experiences and Gender. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3). 427-442. doi: 10.1111/jora.12144
- Sáenz de Jubera, M. (2013). Incidencia del ocio en el desarrollo de la carrera en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos*, 16, 25-40.
- Sáiz-Manzanares, M. C. & Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30. Recuperada de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Salvador, A. Peiró, J. M. (1986). *La madurez vocacional : evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Granada : Editorial Alhambra.

- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. & Lumbreras, B. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Sánchez. F. J. (2001). *Y el año que viene, ¿qué ?*. La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato. Barcelona : Cisspraxis, S.A
- Sánchez, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as adolescentes y familias en situación de riesgo: Los centros de día de atención a menores*. (Tesis doctoral). Recuperada de : www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SanchezJuanManuel.pdf
- Sánchez, J. M. & Mesa, J. (2014). Aprendizaje y desarrollo de la competencia social a través de espacios de educación no formal. *Educación y Futuro*, 30, 149-169.
- Sánchez-Vales, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas*. (Tesis doctoral). Recuperada de : <http://hdl.handle.net/2183/13903>
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L.E., Feliciano, L. A. y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 339, 357-387. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-098
- Santana, L.E., Feliciano, L., Santana, J.A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
- Santana, L.E., Feliciano, L., Santana, J.A. (2013). Madurez y Autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, (3), 8-26.
- Saúl, L. A., López-González, M.A., Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Save The Children. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Barcelona: GEPS_UAB.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour : career patterns, salience and themes. *International journal for educational and vocational guidance*, 1(1), 49-57.
- Senabre, P. & Ruiz, Y. (2012). Estilos de parentalidad y su relación con la conducta agresiva. *EDETANIA*, 42, 145-157.

- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140-1145. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.250
- Sosa, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional : eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral). Recuperada de : http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf
- Suárez, J. M. & Fernández, A. P. (2016). *El Aprendizaje Autorregulado : Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V. & Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurements of vocational maturity. *Teachers college record*, 57 (3), 151-163.
- Super, D. E. (1957). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, España. Editorial RIALP.
- Súper, D. E. & Crites. J. O. (1962). *Appraising vocational fitness, 2ª ed.* New York : Harper y Row.
- Super, D. E. (1979). Vocational maturity in adulthood : toward turning a model into a measure. *Journal of vocational behavior*, 14 (3), 255-270.
- Tapia, J. A. (2005). *Motivación para el aprendizaje : La perspectiva de los alumnos*. Madrid : Ministerio de educación y ciencia.
- Tapia, J. A. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Barcelona : Kluwer.
- Tildesley, E. A. & Andrews, J. (2008). The Development of Children's Intentions to Use Alcohol : Direct and Indirect Effects of Parent Alcohol Use and Parenting Behaviors. *Psychol Addict Behav*, 22(3), 326-339. doi: 10.1037/0893-164X.22.3.326
- Torío, S. Peña, J. V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1). 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 20. 151-178
- Tur, A., Mestre, V., Samper, P. & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia

del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.

Urra, J. (2006). El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Madrid: La esfera de los libros.

Vandewater, E. A. y Lansford, J. E. (2005). A Family Process Model of Problem Behaviors in Adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 67 (febrero) 100- 109.

Vasile, C. & Albu, G. (2011). Experimental investigations on professional identity, vocational personality type and stress level in adults, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1801-1805. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.347

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria*. (Tesis doctoral). Recuperada de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1813/MAE_EDUC_%0905.%09df?ssequence=1

Yactayo, Y. L. (2010). *Motivación del logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa de callao*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1352>

Yeung, A., Lau, S. & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 246-256. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.03.001

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO DE MADUREZ VOCACIONAL (CMV)

Sexo:.....Centro:.....Edad:.....

Ciudad o municipio donde vives:.....Curso:.....

Si eres de 4º ESO, tus optativas son de (ciencias o letras).....

Si eres de 1º Bachillerato, tu modalidad es:.....

A continuación vas a leer una serie de afirmaciones. Marca la casilla que más se acerca a lo que piensas sobre cada una de ellas. Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

1. Dispongo de suficiente información acerca de las profesiones que existen.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
2. Antes de tomar una decisión hay que pensar en lo positivo y negativo de los estudios que te interesan.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
3. Mi intención es hacer la carrera que me recomiendan mis padres u otras personas.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
4. Me interesa la información sobre estudios y profesiones.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
5. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en carreras que me gustan.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
6. Elegiré aquella carrera que me proporcione ingresos muy elevados.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
7. En general, pienso que el esfuerzo es lo más importante para trabajar en lo que me gusta.
 - Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
8. Debo hacer una carrera relacionada con la profesión de mis padres (o de uno de ellos).
 - Totalmente en desacuerdo

- Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
9. He preguntado a otras personas algunas dudas que tengo sobre las carreras.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
10. Estoy bien informado sobre las carreras que se estudian en mi comunidad autónoma.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
11. Lo mejor es no pensar demasiado a la hora de elegir una carrera o profesión.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
12. He buscado información sobre estudios y profesiones que me interesan.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
13. En general, podemos decir que hay una ocupación adecuada para cada persona.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
14. Deseo un trabajo fácil por el que obtenga ingresos muy altos.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
15. Cuando llegue el momento, yo decidiré, ahora no tengo que pensar en el futuro.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
16. Desconozco los factores que debo tener en cuenta para tomar una decisión adecuada.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
17. Realmente desconozco cuáles son mis habilidades.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo

18. He consultado con mis padres u otros adultos acerca de la carrera que me interesa.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
19. Tengo información sobre cuáles son las profesiones con más salidas.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
20. He pensado sobre qué voy a seguir estudiando.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
21. Conozco bien a qué se dedica un ingeniero, un abogado y un veterinario.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
22. Tengo la sensación que obtendré éxito en mi futuro trabajo.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
23. He hablado con mis amigos sobre lo que pienso estudiar o en lo que me gustaría trabajar.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
24. Conozco cuáles son mis intereses profesionales.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
25. Desconozco qué profesiones se ajustan a mi modo de ser.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
26. Me resulta difícil tomar decisiones sobre mi futuro académico, necesito que me digan lo que debo elegir.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
27. Mis intereses sobre la profesión que me gusta han cambiado desde el curso pasado.
- Totalmente en desacuerdo

- Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
28. He solicitado catálogos, programas de estudio, de una o varias carreras.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
29. Conozco las ventajas y desventajas de las profesiones que me interesan.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
30. Tengo miedo a equivocarme a la hora de tomar una decisión.
- Totalmente en desacuerdo
 - Bastante en desacuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo

ANEXO II: CUESTIONARIO EA-H Y ENE-H

Sexo:.....Centro:.....Edad:.....

Ciudad o municipio donde vives:.....Curso:.....

Si eres de 4º ESO, tus optativas son de (ciencias o letras).....

Si eres de 1º Bachillerato, tu modalidad es:.....

A continuación vas a leer una serie de afirmaciones. Cada una de ellas tiene varias opciones de respuesta de las que tendrá que escoger la que tú crees que mejor refleja el comportamiento que, tanto su padre como su madre, muestran hacia ti. Una vez que hayas elegido la respuesta más apropiada, deberás marcar la casilla correspondiente.

Lee cada una de las preguntas detenidamente, sin olvidar que debes elegir por separado, la que mejor revela el comportamiento de tu padre y el de tu madre, si la respuesta coincide en ambos progenitores, señale la casilla adecuada para cada uno de ellos. Recuerda que sólo puede escoger una respuesta por pregunta y por padre/madre. No dejes ninguna respuesta sin contestar.

En el caso de que alguno de tus padres (padre o madre) haya estado o esté ausente en tu educación por cualquier motivo, debes pensar en la persona que desempeña su papel en tu educación (abuelo/a, tío/a...) para completar el cuestionario y en el caso de que el padre o madre se encuentra ausente y no existe una figura que refleje su educación, **deja la fila correspondiente en blanco.**

Recuerda, contesta de la manera más sincera posible ya que no existen preguntas buenas o malas.

EA-H

1. Me acepta tal como soy.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Si tengo un problema puedo contárselo

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Se enfada conmigo por cualquier cosa que hago.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Me dedica su tiempo.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Siento que soy un estorbo para él/ella.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Habla conmigo de los temas que son importantes para mí.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Le pongo nervioso/a, le altero.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Es cariñoso/a conmigo.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Lo que hago le parece mal.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Me consuela cuando estoy triste.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Está a disgusto cuando yo estoy en casa.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Sé que confían en mí.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Dedicar tiempo a hablar conmigo.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Está contento/a de tenerme como hijo/a.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Le gustaría que fuera diferente.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Me manifiesta su afecto con detalles que me gustan.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	20. Me da confianza para que le cuente mis cosas.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENE-H

	1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	2. Intenta controlar mi vida en todo momento.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	3. Me dice que sí a todo lo que le pido.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	4. Me dice que en casa manda él/ella.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	5. Si desobedezco no pasa nada.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	6. Antes de castigarme escucha mis razones.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	7. Me da libertad total para que haga lo que quiera.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	8. Me explica lo importante que son las normas para la convivencia.				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre

MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Me impone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Llorando y enfadándome, consigo siempre lo que quiero.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Me explica las razones por las que debo cumplir las normas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Me exige que cumpla las normas aunque no las entienda.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hace la vista gorda cuando no cumpla las normas, con tal de no discutir.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Por encima de todo tengo que hacer lo que dice, pase lo que pase.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Le da igual que obedezca o desobedezca.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Razona y acuerda las normas conmigo.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Me exige las consecuencias de no cumplir las normas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Me explica las consecuencias de no cumplir las normas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Me dice que los padres siempre llevan la razón.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Consiente que haga lo que me gusta en todo momento.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MI MADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Con tal de que sea feliz, me deja que haga lo que quiera.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
MI PADRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MI MADRE

25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

MI PADRE

MI MADRE

26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

MI PADRE

MI MADRE

27. Me agobia porque siempre está pendiente de mí.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

MI PADRE

MI MADRE

28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades.

Nunca Pocas veces Algunas veces A menudo Siempre

MI PADRE

MI MADRE

ANEXO III: CUESTIONARIO MAPE

Sexo:.....Centro:.....Edad:.....

Ciudad o municipio donde vives:.....Curso:.....

Si eres de 4º ESO, tus optativas son de (ciencias o letras).....

Si eres de 1º Bachillerato, tu modalidad es:.....

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen dos alternativas de respuesta SI y NO. Si estás de acuerdo con la afirmación debes contestar "SI". Si no lo estás, debes contestar "NO".

EJEMPLO:

"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas"

Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SI y si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO.

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero/a en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador/a están en lo cierto.
 SI
 NO
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
 SI
 NO
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
 SI
 NO
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
 SI
 NO
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
 SI
 NO
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
 SI
 NO
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
 SI
 NO

8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
 SI
 NO
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
 SI
 NO
10. Prefiero preguntar algo que no sé, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
 SI
 NO
11. Con tal de no intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo collado aunque sepa lo que preguntan.
 SI
 NO
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
 SI
 NO
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
 SI
 NO
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé, prefiero lo segundo.
 SI
 NO
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.
 SI
 NO
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
 SI
 NO
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
 SI
 NO
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
 SI
 NO
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro/a de que lo voy a hacer correctamente.
 SI
 NO
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
 SI
 NO

21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
- SI
 NO
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
- SI
 NO
23. Prefiero hacer los deberes, a ver en la televisión un programa que me gusta.
- SI
 NO
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.
- SI
 NO
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
- SI
 NO
26. Antes de los exámenes, estudio siempre mejor y más rápido.
- SI
 NO
27. Las tareas demasiado difícil las echo a un lado con gusto.
- SI
 NO
28. Si hago más de dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
- SI
 NO
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.
- SI
 NO
30. Su formo parte de un grupo de trabajo, me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozco mi trabajo.
- SI
 NO
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
- SI
 NO
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
- SI
 NO
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
- SI
 NO
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.
- SI
 NO
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
- SI
 NO
36. Antes de empezar un ejercicio difícil, frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.

- SI
 - NO
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
- SI
 - NO
38. Me gustaría no tener que estudiar.
- SI
 - NO
39. Siempre que estoy un poco nervioso, me aprendo mejor las cosas.
- SI
 - NO
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
- SI
 - NO
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.
- SI
 - NO
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico/a trabajador/a.
- SI
 - NO
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
- SI
 - NO
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.
- SI
 - NO
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
- SI
 - NO
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
- SI
 - NO
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
- SI
 - NO
48. Me gustan las tareas difíciles pero pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
- SI
 - NO
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
- SI
 - NO
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
- SI
 - NO
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.

- SI
 NO
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.
 SI
 NO
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
 SI
 NO
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
 SI
 NO
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.
 SI
 NO
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
 SI
 NO
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
 SI
 NO
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
 SI
 NO
59. En la clase tengo fama de vago.
 SI
 NO
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo, es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.
 SI
 NO
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
 SI
 NO
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.
 SI
 NO
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
 SI
 NO
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
 SI
 NO
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.
 SI
 NO
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

- SI
 - NO
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar cosas así.
- SI
 - NO
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
- SI
 - NO
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.
- SI
 - NO
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.
- SI
 - NO
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da de estudiar.
- SI
 - NO
72. Creo que soy un/a vago/a.
- SI
 - NO