UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TÍTULO DEL TRABAJO

El proceso de orientación vocacional centrado en el perfil de habilidades cognitivas, como herramienta para la sostenibilidad de la carrera elegida.

Tesis para aspirar al Grado de Doctora en Ciencias Sociales

Autora: María Dolores Revuelta

Directora: Dra. Ana Josefa Martos y Mula

San Salvador de Jujuy, diciembre de 2025

A Martina,

Tiziano y

Francesco.

A Iván.

A Mamá.

A la Familia, siempre.

Agradecimientos:

Escribir esta tesis me encontró con mi propia sombra, con quien hemos venido teniendo una relación apasionada y controversial. Me interpeló con mis propias habilidades, me llevó por caminos sinuosos y atravesados por las dudas, vulnerabilidades e incertidumbres sobre mis propias posibilidades y logros. Claramente, luego de este proceso, no soy la misma. En esta triada: mi sombra, la tesis y yo, se fue jugando la reactualización de aquellos primeros tiempos adolescentes, mientras me cuestionaba mi propia elección vocacional, mi identidad en construcción, mis habilidades y mi proyecto de vida. Gran parte de este trabajo, me encontró reviviendo esa adolescencia, sintiéndome vulnerable y desorientada muchas veces, pero con la convicción de encontrar el camino tarde o temprano.

Concretar este proyecto es el cierre de un ciclo, que me llevó a reelegir mi proyecto vocacional y reinterpretar mi realidad y mi plan de vida. Hoy, sin ninguna duda, hice un salto en mi proceso de evolución personal.

Agradezco a Iván, mi amor de esta etapa de mi madurez, por alentarme con generosidad, sostenerme ante la angustia de los momentos de vacilación, en el andar de este proyecto personal y por siempre incentivarme a creer aún más en mí.

A mi directora, Ana Josefa Martos y Mula, mi agradecimiento por haber aceptado dirigir este trabajo, con una enorme dedicación, minuciosidad en sus sugerencias, en medio de sus responsabilidades profesionales y académicas.

A mis amados hijos, Martina, Tiziano y Francesco porque, sin siquiera imaginarlo, son mejores e inmensas personas que me alientan a ser una superada versión de mí.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatorias……	3
Agradecimientos…….	5
RESUMEN/PALABRAS CLAVE…….	13
INTRODUCCIÓN……..	15
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO……	23
1.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL...…….	25
1.1.1. Etapa Informal o Precientífica……..……...	26
1.1.2. Etapa Formal o Científica……	27
1.1.2.1. Etapa Empírica……..	30
1.1.2.2. Etapa Investigativa (a partir de la década del 50).....	31
1.1.3. La orientación vocacional en Latinoamérica……...	33
1.1.3.1. La orientación vocacional en Argentina……	35
1.1.3.1.1. La orientación vocacional en Jujuy……	39
1.1.4. La orientación vocacional: Escuelas psicológicas, paradigmas y posicionamiento……..	42
1.1.4.1. El Paradigma cognitivo-conductual en orientación vocacional……..	45
1.2. LAS HABILIDADES...……..	48
1.2.1. Las habilidades en Latinoamérica…….…….	51
1.2.1.1. Las habilidades en Argentina……	52
1.2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples. Contribuciones de la teoría……	52
1.2.2.1. Tipos de Inteligencia y sus implicancias para la orientación vocacional……	54
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN…….	63
2.1. ANTECEDENTES EUROPEOS Y NORTEAMERICANOS……	65
2.2. ANTECEDENTES LATINOAMERICANOS……...	71
2.2.1. Antecedentes en Argentina……..…….	92
2.2.1.1. Antecedentes en Jujuy…….……	108

	Pág.
CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN……..	115
3.1. HIPÓTESIS……..……..	117
3.2. OBJETIVOS…….……	117
CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS……	119
4.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN……..	121
4.1.1. Enfoque Metodológico…….…….	121
4.1.1.1. Tipo de investigación……..……	123
4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO…….…..……	123
4.2.1. Población……..……	123
4.2.2. Muestra…….	124
4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS……	126
4.4. VARIABLES Y MEDIDAS…….	129
4.4.1. Variables……...……	129
4.5. PROCEDIMIENTO…….……	132
4.5.1. Recolección de datos……	132
4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS……...……	133
4.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS……..	135
CAPÍTULO 5. DISEÑO DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL……..	137
5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES DEL CAMBIO EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.....	139
5.2. PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL 1. Diseño desde 1986 hasta 2016……..	142
5.3. NUEVO ENFOQUE DE LA ORIENTACIÓN EN JUJUY. PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL ACTUAL. Rediseño desde el año 2016 a la fecha……	153
5.4. ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES SOBRE AMBOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL……..	175
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS……..	185
6.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA……	188

	Pág.
6.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE HABILIDADES DE LOS ADOLESCENTES DEL GRAN JUJUY……...	189
6.3. CORRELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE HABILIDADES Y ELECCIÓN DE CARRERA……..	193
6.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA CARRERA ENTRE INDIVIDUOS QUE CULMINARON EN PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y LOS QUE NO LO CULMINARON……	200
6.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR EJE DE SEGMENTACIÓN……..	205
6.6. DISCUSIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS……	215
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES FINALES……...	225
7.1. SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS PRINCIPALES……	227
7.2. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN…	229
7.3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN..	230
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..	232
ANEXOS A. INSTRUMENTOS DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL……	247
A.1. CUESTIONARIO DE HISTORIA VOCACIONAL……...	249
A.2. CUESTIONARIO DE FRASES INCOMPLETAS…….	257
A.3. TEXTO REFLEXIVO:¿QUÉ ES LA VOCACIÓN?.....	261
A.4.1. CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES (Áreas laborales de interés: Seres Vivos)……...	264
A.4.2. CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES (Áreas laborales de interés: Objetos)……..…	276
A.4.3. CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES (Áreas laborales de interés: Datos)……	284
A.5. CUESTIONARIO DE HOJA DE VIDA…….	291
A.6. ENCUESTA A PADRES…….	295
A.7. MI PROPIA BIOGRAFÍA……...	301

A.8. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE TAREAS QUE RESULTAN FÁCILES HACER……..	304
A.9. CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN DE INTERESES……	308
A.10. CUESTIONARIO SOBRE EL PERFIL DE HABILIDADES…..	313
A.11. CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES (CIP)....	317
A.11.1. PARRILLA DE CORRECCIONES…..…….	323
A.12. CUESTIONARIO DE CARRERAS PRESELECCIONADAS….	331
A.13. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL……...……	334
A.14. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO……..	337
A.15. CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO SOBRE EL ESTADO ACADÉMICO…….	340
ANEXO B. TABLAS……	343

El Proceso de Orientación Vocacional centrado en el Perfil de Habilidades Cognitivas, como herramienta para la sostenibilidad de la carrera elegida.

RESUMEN

Esta tesis doctoral aborda una problemática central en la educación superior: la elevada tasa de migración y abandono de carreras universitarias. Este fenómeno, lejos de ser superficial, se explica por una compleja convergencia de factores, incluyendo la falta de una reflexión genuina, expectativas desajustadas, presiones sociales y una comprensión limitada de la carrera elegida. El trabajo se propone demostrar que un proceso de orientación vocacional innovador, centrado en la comprensión de las habilidades de los adolescentes, puede conducir a una elección de carrera más sostenible en el tiempo.

El marco conceptual se fundamenta en la evolución de la orientación vocacional, desde sus orígenes precientíficos hasta su desarrollo formal en el siglo XX. En este contexto la tesis se inspira teóricamente en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que redefine la elección profesional desde un enfoque plural y consciente de las singularidades cognitivas.

El estudio de los antecedentes de investigación revela que, si bien el enfoque de la orientación vocacional basada en habilidades ha demostrado ser eficaz en otros contextos, como Latinoamérica, para prevenir la deserción estudiantil, es un campo de estudio aún vacante en Argentina, particularmente en la provincia de Jujuy. Esto subraya la pertinencia y la contribución de la presente investigación.

La hipótesis principal sostiene que el diseño de un proceso de orientación vocacional centrado en el perfil de habilidades de un adolescente permite una elección de carrera sostenible en el tiempo.

Para contrastar esta afirmación, se puso a prueba la efectividad de un proceso de orientación vocacional en el que, en su diseño, se incluyó el fomento del autoconocimiento de las habilidades cognitivas por parte de los estudiantes, para orientarse en la realización de una elección vocacional más consciente. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico cuantitativo con un diseño de campo no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional. Se evaluó una muestra de 200 adolescentes del Gran Jujuy, divididos en dos grupos: un grupo en estudio que completó el nuevo proceso de orientación vocacional, y un grupo control que no lo finalizó. La evaluación del perfil de habilidades se realizó mediante un cuestionario diseñado ad hoc basado en las nueve dimensiones de la teoría de Howard Gardner, que refleja el cierre de todo un proceso de autoconocimiento, por parte del individuo, de las fortalezas y debilidades que presenta.

El diseño del nuevo proceso de orientación vocacional, aplicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, representa un cambio paradigmático. Se evolucionó, de un modelo centrado en el acompañamiento para la elección de carrera, a un enfoque que prioriza la detección y comprensión de las habilidades cognitivas del individuo. Este proceso, que consta aproximadamente de diez encuentros, utiliza una batería de instrumentos metodológicos confiables, algunos de los cuales fueron creados por el investigador.

El análisis cuantitativo de los resultados validó de manera concluyente la hipótesis de la investigación. Se encontró que los estudiantes que completaron el proceso de orientación vocacional (grupo en estudio) presentaron una gran coherencia entre la elección de carrera y el perfil de habilidades; y no solo eso, sino que, transcurridos tres o cuatro años desde su elección, los individuos de este grupo en estudio presentaron una mayor permanencia en los estudios seleccionados y una alta satisfacción con la elección realizada.

La tesis demuestra con rigor científico que el proceso de orientación vocacional basado en habilidades es una intervención eficaz y superior. Los hallazgos confirman que este enfoque no solo acompaña al momento de la elección, sino que también funciona como un dispositivo de prevención del abandono y promueve trayectorias educativas más estables y sostenibles.

En definitiva, esta investigación contribuye a la psicología de la orientación al proponer un modelo transferible y empoderador. Demuestra que orientar es, ante todo, facilitar la construcción de un proyecto de vida anclado en el reconocimiento y la confianza en las propias habilidades. El estudio dota a los jóvenes de las herramientas necesarias para navegar la incertidumbre del futuro y construir una trayectoria profesional que sea una fuente de realización personal.

PALABRAS CLAVE: Orientación Vocacional, Habilidades Cognitivas, Elección de Carrera, Sostenibilidad, Análisis Cuantitativo.

INTRODUCCIÓN

La migración de una carrera universitaria a otra ha sido un fenómeno que, con el paso del tiempo, ha captado la atención de quienes investigamos en el campo de la educación superior. Lejos de tratarse de una decisión superficial, este cambio representa una experiencia compleja y multifacética, en la que convergen factores internos y externos al estudiante. Expectativas personales desajustadas, presiones familiares o sociales, crisis económicas, percepción del futuro profesional y carencia de espacios de reflexión genuina sobre la elección realizada, son algunos de los motivos que explican este fenómeno.

Muchos estudiantes ingresan al nivel superior con una comprensión limitada de la carrera elegida. Esa falta de claridad puede derivar en una visión idealizada del campo disciplinar, o bien, de una escasa información sobre la estructura académica y las exigencias de la formación. A esto se suman las expectativas laborales y la situación económica que también inciden de manera significativa. La percepción de que determinada carrera no ofrecerá salidas laborales concretas, o que no será rentable económicamente, puede motivar un cambio. Asimismo, las trayectorias educativas están frecuentemente atravesadas por decisiones familiares que presionan a los jóvenes a optar por carreras socialmente prestigiosas, pero no siempre afines a sus intereses.

Todo esto tiene un impacto concreto: se extiende el tiempo de permanencia en la universidad y, muchas veces, se genera una sensación de frustración que puede culminar en el abandono. Esta realidad no es ajena a la provincia de Jujuy, y en particular, a la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). En esta casa de estudios, la migración de carrera también es un fenómeno multifacético, atravesado por la incertidumbre de no encontrar una carrera adecuada para sus expectativas diversas, ya sea por la falta de orientación vocacional adecuada o la ausencia de la misma.

Fue justamente para abordar esta necesidad que, en el año 1986, se creó en la UNJu el Departamento de Orientación Estudiantil. Su surgimiento, respondió a la urgencia de brindar un espacio de contención y acompañamiento, enmarcado teórica y metodológicamente desde la psicología.

Las licenciadas Mabel Fiad y María del Carmen Mendiola fueron sus fundadoras. Con el tiempo, se suman las licenciadas Lucía Morandín y Fernanda Cieza, quienes consolidaron un equipo técnico especializado en orientación vocacional desde una perspectiva psicoanalítica, operativizada principalmente a través de talleres grupales. A lo largo de los años, fruto de la experiencia y formación, las integrantes del equipo técnico del

Departamento de Orientación Estudiantil diseñaron un proceso de orientación vocacional utilizando diferentes herramientas técnicas, a los fines de acompañar en el desarrollo del autodescubrimiento, delimitación de intereses, desmitificación de sistemas de creencias e información de carreras.

En el año 2010, me postulo para concursar un cargo como psicóloga y así sumarme al equipo técnico del Departamento de Orientación Estudiantil. Esta oportunidad marcó el inicio de un proceso de formación continua, que potenció mi desarrollo profesional en el ámbito de la orientación universitaria. Sin embargo, hacia 2016, por decisiones institucionales y jubilaciones de las referentes fundacionales del equipo, se decide descentralizar el Departamento de Orientación Estudiantil y se me asigna la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu (FHyCS-UNJu). En este nuevo escenario, en esta unidad académica, ese mismo año, se crea el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil compuesta por el Servicios de Orientación Vocacional y el Sistema de Tutorías. En este espacio interdisciplinario se trabaja en el acompañamiento a adolescentes durante el trayecto de formación Ingreso-Permanencia-Egreso universitario.

Fue en esta etapa, a través de los talleres grupales de orientación vocacional abiertos a la comunidad, en una casa de estudio con una perspectiva inclusiva, que se visibiliza aún más la orientación y los talleres en particular. Esto permitió que aumentaran significativamente las consultas sobre los procesos de orientación y la demanda por parte de la comunidad.

Desde entonces, el trabajo interdisciplinario, la experiencia acumulada, sumada a la formación de posgrado en orientación vocacional y en terapia cognitivo-conductual; la labor como psicóloga clínica de adolescentes y adultos; los aportes de teorías como la de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, me llevaron a pensar la posibilidad de introducir modificaciones en el proceso de orientación vocacional que se llevaba a cabo, analizando la posibilidad de que, además de las aristas que ya se venían trabajando en el proceso, se incluyeran otras nuevas como ser las habilidades cognitivas en los estudiantes. De esta manera, en el año 2018, comienza a gestarse la transformación concreta del proceso de orientación, incorporando una dimensión hasta ese momento poco explorada: el perfil de habilidades cognitivas del estudiante.

Todo lo relatado hasta aquí, es la base contextual de un tiempo de investigación que quiero compartir en estas páginas, ya que considero que un proceso de orientación

vocacional bien estructurado no solo acompaña en la elección de carrera, sino que propicia el autoconocimiento, la identificación de intereses, la revisión de creencias limitantes y –fundamentalmente- la visibilización de habilidades personales, como soporte para una elección sostenible en el tiempo.

Además, esta tesis parte de la convicción de que todo el trabajo de orientación vocacional realizado durante los años en la UNJu -en especial en la FHyCS-UNJu- no ha sido sistematizado ni analizado en profundidad. Existe una vasta experiencia, múltiples talleres realizados, registros empíricos y observaciones clínicas que no han sido aún procesadas como insumo para la construcción de conocimiento local sobre orientación vocacional.

Los escasos antecedentes encontrados en la región sobre investigaciones que se centren en la temática de interés, señalan que, a pesar de la relevancia del proceso de orientación vocacional en la escuela secundaria, donde adquiere un carácter preventivo y promueve la salud mental al estimular la construcción de proyectos de vida en los estudiantes (Flores, 2015); todos los trabajos mostraron ciertas falencias en los procesos de orientación vocacional existentes.

En esa línea, Chireno (2009), observó que los estudiantes de último año de Nivel Medio realizaban sus proyectos vocacionales en función de las imágenes y las valoraciones que los mismos tenían respecto a los estudios superiores y al trabajo, junto con sus intereses personales y la posibilidad de una futura inserción laboral. Sin embargo, observó que las representaciones que tenían eran, en la mayoría de los casos, parciales. Además, el conocimiento que poseían sobre el lineamiento de las carreras era difuso. La autora observó también que estos adolescentes no contaban, por lo general, con espacios de reflexión sobre estas problemáticas y con información vocacional dentro del ámbito educativo.

Por su parte Dionisio (2019), estudió la relación entre el proceso de orientación vocacional y la construcción de un proyecto de vida en adolescentes que asistían a los Talleres impartidos por la FHyCS-UNJu. Se observó que la mayoría de los estudiantes planean sus proyectos de vida según un modelo tradicional, en función de sus intereses y en base a sus expectativas a la hora de elegir una carrera. No obstante, en la investigación se señala que este modelo tradicional no es el más adecuado en el contexto actual, donde la construcción de un proyecto de vida requiere de un abordaje transdisciplinario y crítico que promueva la deconstrucción de conceptos naturales y el rol del psicólogo orientador.

Estos antecedentes, y en especial el trabajo de tesis de Dionisio (2019), donde concluye que los adolescentes reducen la construcción de su proyecto de vida a la delimitación de intereses y elección de una carrera, fue el envión para proponerme rediseñar el proceso de orientación vocacional que se realizaba en la FHyCS-UNJu, como un dispositivo de abordaje superador, que trabaje con los adolescentes en la construcción de una elección vocacional, centrada en las habilidades, más allá de los intereses.

De este modo, la carencia de investigaciones locales que aborden la orientación vocacional desde la perspectiva de las habilidades cognitivas, y los escuetos antecedentes, permiten dar cuenta de que no hay investigaciones en la zona que articulen los ejes orientación vocacional, habilidades y elección de carrera. Por eso, este trabajo busca iluminar un espacio vacante, aportando desde la perspectiva profesional y la investigación, introduciendo nuevos conocimientos regionales.

A su vez, la relevancia de introducir las habilidades cognitivas como un aspecto central dentro de un proceso de orientación vocacional está orientado a mostrar que el conocimiento consciente de las propias habilidades, permiten que los individuos puedan identificar y desarrollar fortalezas en diversas áreas, lo que les permite tomar decisiones más informadas y alineadas a sus capacidades e intereses.

Desde mi propia perspectiva, comparto la posición teórica de Howard Gardner, quien, considera que las habilidades cognitivas no se limitan a la resolución de problemas abstractos o a la capacidad de aprender rápidamente, sino que abarcan una amplia gama de competencias que pueden influir de manera significativa en las decisiones vocacionales.

Según Gardner (1983, 1999, 2001, 2014), las personas poseen diferentes tipos de inteligencias o capacidades cognitivas, no sólo una inteligencia general.

El autor, si bien no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia, la replantea, proponiendo un concepto de Inteligencia centrado en la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario y cultural (Gardner, 2014).

Gardner diferencia entre capacidades y habilidades. Entiende que las capacidades son “las habilidades cognitivas que permiten a las personas resolver problemas y crear productos valiosos”; mientras que las habilidades son “las manifestaciones de esas capacidades, es decir, la forma en que las personas expresan sus capacidades” (Gardner, 2014, p. 37).

Estas habilidades cognitivas, pensadas como un conjunto de capacidades mentales, permiten adquirir, procesar, organizar, almacenar y aplicar conocimientos. Así mismo, estas pueden incluir la atención, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje, la percepción, el pensamiento crítico, la creatividad, entre otras (Anderson, 2004), y son esenciales para el funcionamiento diario y el desempeño en tareas académicas y profesionales.

Por ello, considero que la orientación vocacional busca ayudar a los individuos a tomar decisiones sobre su futuro profesional y las habilidades cognitivas son claves en este proceso, porque influyen en cómo una persona comprende sus propias fortalezas, intereses y potenciales, lo cual es fundamental al tomar decisiones vocacionales; a su vez, afectan directamente la capacidad de una persona para aprender y desempeñarse en distintas profesiones.

La inclusión de las habilidades cognitivas en el proceso de orientación vocacional representa una dimensión esencial para el fortalecimiento de las intervenciones ya existentes, dado que estas habilidades constituyen los recursos mentales fundamentales mediante los cuales los individuos procesan información, resuelven problemas, toman decisiones y planifican metas a futuro. Incorporarlas implica reconocer que la elección vocacional no solo responde a intereses, valores o motivaciones personales, sino que también requiere de capacidades cognitivas, que permiten al sujeto evaluar de modo crítico las opciones vocacionales disponibles y adaptarse a escenarios dinámicos del mercado laboral.

Así, integrar sistemáticamente la evaluación y el fortalecimiento de las funciones cognitivas en los proceso de orientación vocacional contribuye no solo a una intervención integral, sino también a una proyección profesional más sostenible, informada y acorde a las exigencias del siglo XXI (Flanagan & Dixon, 2019; Neimeyer, 2009).

Consistentemente con lo expuesto, este trabajo pretende presentar el diseño de un nuevo proceso de orientación vocacional centrado en la comprensión del perfil de habilidades cognitivas de adolescentes del último año del ciclo de educación media, justificando la realización del mismo en el hecho de que este permite una elección de carrera sostenible en el tiempo.

Para ello, se propone describir la transformación del antiguo proceso de orientación vocacional de la FHyCS-UNJu al nuevo diseñado; justificando las modificaciones realizadas. Además, al incluir esta nueva versión del proceso de orientación el análisis de las

habilidades cognitivas de los adolescentes que participen en el mismo, la información recolectada en dicho proceso permitirá también conocer el perfil de habilidades de los adolescentes de la región del Gran Jujuy (San Salvador de Jujuy, Palpalá y Yala); mostrar la correlación entre perfil de habilidades y elección de carrera; y demostrar como aquellos estudiantes que siguieron un proceso de orientación vocacional donde fue incluido la consideración de sus habilidades cognitivas realizan elecciones de carrera sostenibles, en comparación con aquellos que no tuvieron esta orientación.

La población objetivo de estudio está compuesta por estudiantes que cursaron el último año del ciclo de educación media, que asistieron a colegios públicos o privados del Gran Jujuy -incluye los municipios de San Salvador de Jujuy, Palpalá y Yala- y realizaron un proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu, en los años 2021 o 2022.

Metodológicamente, este estudio se enmarca dentro de un diseño correlacional, desde un enfoque cuantitativo.

A fin de mostrar cuáles fueron los fundamentos teóricos a partir de los cuales se llega a un rediseño del proceso de orientación vocacional, centrado en las habilidades, y cómo se verificó la efectividad del mismo, el trabajo se estructura de la siguiente manera: En el Capítulo 1 se aborda el Marco Teórico, teniendo en cuenta la evolución de la orientación vocacional en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica, Argentina y Jujuy, como encuadre para analizar el objeto de estudio; a su vez, se desarrolla en este capítulo de Marco Teórico, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, sus contribuciones, su desarrollo, la contextualización de la noción de habilidades y el impacto de lo teorizado en la evolución de la orientación vocacional.

En el Capítulo 2 se desarrolla el Estado de la Cuestión, en donde se especifican los antecedentes que precedieron el objeto de investigación; el Capítulo 3 se detallan la hipótesis de trabajo, junto a los objetivos de investigación propuestos; en el Capítulo 4 se explicitan los aspectos metodológicos utilizados en la investigación, muestra de estudio, procedimiento de recolección de datos, variables a considerar, pruebas estadísticas utilizadas; el detalle del proceso de orientación vocacional que se diseñó como propuesta innovadora y su análisis se expone en el Capítulo 5; la Discusión de los resultados obtenidos a la luz de las referencias teóricas que sustentan el estudio, se especifican en el Capítulo 6; las Conclusiones Finales, limitaciones del estudios y sugerencias, se exponen en el Capítulo 7; finalmente las Referencias Bibliográficas y los Anexos A y B cierran este trabajo.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En la introducción, se mencionaron las circunstancias que influyeron e impulsaron a repensar los procesos de orientación vocacional llevado a cabo en los talleres impartidos por la FHyCS-UNJu. Estos hechos invitan a que, en este nuevo apartado, se dé cuenta de esa influencia.

1.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La orientación vocacional constituye un marco de referencia fundamental para reflexionar sobre el desarrollo de habilidades. En un contexto donde las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas redefinen constantemente las exigencias del mundo laboral y de la vida en sociedad, se vuelve imprescindible repensar qué capacidades resultan relevantes.

Esta nueva mirada requiere que quienes acompañan a los jóvenes en el paso de la educación obligatoria hacia estudios superiores, o la inserción laboral, consideren ciertas habilidades como ejes centrales del proceso.

Por ello, la orientación vocacional no solo guía decisiones futuras, sino que también se configura como un espacio privilegiado para identificar, fomentar y contextualizar el desarrollo de competencias personales y profesionales. Esto enfatiza su pertinencia en este marco teórico (Aisenson, 2002; Gavilán, 2006; Müller, 2010; Rascovan, 2015).

Se erige como el encuadre necesario para comprender, que conocer el perfil de habilidades de un orientado, favorece una elección de carrera consciente y sostenible.

Por ello, resulta pertinente desarrollar en este capítulo la evolución de la orientación vocacional, para así entender la importancia de tan significativo encuadre.

La orientación, vista como ayuda a los demás y orientada hacia uno mismo, es tan antigua como la humanidad pero, como actividad profesional institucionalizada, surgió a comienzos del siglo XX.

Ello implica analizar cómo el surgimiento y evolución de la orientación vocacional, está atravesada por los diversos paradigmas que dan cuenta de nuestro desarrollo socio-histórico y cultural.

A su vez, requiere pensar la orientación como un proceso de interacción entre lo que se concebía como orientación profesional en el pasado, su historia, hitos y las circunstancias que la fueron transformando, redefiniendo y adaptando en un contexto histórico-cultural

signado por la incertidumbre, llevándola, con el tiempo a cambiar su designación de orientación profesional a orientación vocacional.

Pensar los orígenes de la orientación profesional es remontarnos a los inicios de la historia de la humanidad. Diversos autores e investigadores dan diferentes cuadros interpretativos, pero en su mayoría se refieren a dos momentos o etapas: la primera Informal o Precientífica, va desde los orígenes de la humanidad hasta finales del siglo XIX- principios del XX; la segunda etapa, Formal o Científica, desde el siglo XX a la actualidad (Gavilán, 2006).

1.1.1. Etapa Informal o Precientífica.

Desde comienzos de la humanidad, las personas necesitaron ayuda o consejo en los momentos difíciles.

Durante la etapa Precientífica los consejos estaban determinados por aspectos vivenciales, mágicos o religiosos; se relacionaban con los fundamentos filosóficos que sostienen determinadas ideas sobre el ser humano, así como sobre las diferentes concepciones de la organización social y el lugar del hombre frente a estas organizaciones (Gavilán, 2006).

Antes del Renacimiento, las situaciones de elección de las personas estaban influenciadas por el ámbito cultural, de acuerdo con el momento histórico en el que se encontraban.

Así, en la Época Antigua, las influencias en las elecciones profesionales o el consejo estaban a cargo de los ancianos o hechiceros (Gavilán, 2006).

Durante esta época, particularmente en la etapa Clásica, ya se encuentran precursores que brindaban consejo sobre estas elecciones, de forma que para Sócrates el conocimiento de uno mismo adquiere mucha importancia. Platón iría más allá al declarar que hay que conocerse a uno mismo para lograr así la adecuación social. Aristóteles, por su parte, acentúa la importancia de conocer los intereses de los sujetos para así poder elegir una actividad congruente con estos. Por otra parte, en la etapa Clásica Romana, el papel de influir en las elecciones profesionales, era cumplido por la familia y el estado (Gavilán, 2006).

En las sociedades regidas por castas, el destino del individuo ya estaba decidido de antemano por su lugar en la sociedad.

En la Edad Media, algunas obras de Santo Tomás de Aquino contienen sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz, basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull considera que es importante que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades (Gavilán, 2006). En esta época la vocación era determinada por la familia, la herencia y la tradición (Gavilán, 2006).

En el reinado de Carlomagno, las elecciones se definían por el talento y la instrucción; y en la transición entre este periodo y el Renacimiento, por la clase social (Gavilán, 2006).

En el Renacimiento, comienzan a asentarse las bases filosóficas y científicas de la orientación y se producen cambios en la concepción sobre el ser humano. La educación pasa a ser el principal determinante de la elección vocacional (Gavilán, 2006).

En esta época, la orientación se ve muy condicionada por las características del individuo y su educación. Es cuando filósofos, médicos con formación filosófica y educadores, son los primeros en tener una mirada diferente de la orientación profesional, lo cual concretan a través de observaciones de experiencias personales y de colegas; así se dan diversas publicaciones sobre estos: entre las que merece mencionarse las publicaciones de Rodríguez Sánchez Arévalos (siglo XV), Paracelso (siglo XVI), Luis Vives (siglo XVI), Juan Huartes de San Juan (siglo XVI). Este último, médico navarro, en su obra "El examen de los ingenios para las ciencias", afirma que todo hombre nace con determinadas capacidades que se adecuan para cierto tipo de profesiones (citado en López Mesa, 1983).

Siguiendo con el orden histórico, otros nombres que aportaron ideas renovadoras dentro de este campo son: Montaigne (siglo XVI), Pascal (siglo XVII), Locke (siglos XVII-XVIII) y Leibniz (siglo XVIII) (Gavilán, 2006).

A partir del siglo XVII, iniciándose el proceso de pre industrialización, se comienza a poner énfasis en una preocupación por las técnicas y por la mano de obra, en cierto modo especializada. Adquieren importancia la educación y el análisis de las potencialidades, pero aún sigue siendo muy importante la tradición familiar (Gavilán, 2006).

1.1.2. Etapa Formal o Científica

En los inicios de esta etapa, entre 1890 y 1910, la sociedad internacional experimentó una transformación radical. Fue un período de transición que se caracterizó por rivalidades y contradicciones entre las sociedades industrializadas, con depredadoras proyecciones

sobre las sociedades afroasiáticas y del Pacífico, sometidas a la violencia colonial, y sobre América Latina, como entorno de disputas de competencias entre los poderes europeos y el naciente dominio de Estados Unidos, tanto en lo económico como en lo cultural (Gavilán, 2006).

En estos momentos, dos aspectos fundamentales hicieron que la orientación, como actividad formal y científicamente fundamentada, tomara fuerza (Torres Domínguez, 2003):

- Por una parte, los crecientes avances tecnológicos y científicos de la época, que llevaron al surgimiento de un determinado grupo de necesidades asociadas a la práctica profesional, diversificándose el número de puestos de trabajo y su complejidad para desempeñarlos.
- Por otra parte, comienzan a tomar auge los paradigmas educativos del pensamiento moderno y liberal, que apuntaban a las potencialidades del hombre, como ser activo y transformador de la realidad y de sí mismo, como ser capaz de convertirse en el principal artífice de su propio destino.

El inicio del siglo XX se presenta, en Estados Unidos, como un momento histórico de profunda crisis social (Medrano Ureta, 1998). Allí, la orientación profesional estuvo orientada a la ayuda y la reforma social.

En este contexto, en 1908, Parsons fundó en Boston la primera Oficina de Orientación Vocacional (como la define ya en este momento este autor), cuya finalidad fue brindar asistencia a jóvenes que, tras finalizar sus estudios, solicitaban ayuda para la elección de la profesión que les garantizara una inserción rápida y eficiente en sus estudios profesionales. Iniciativa que fue acogida con gran entusiasmo, no solo por los jóvenes y sus familias, sino también por los empresarios y directivos, que veían la posibilidad de garantizar la calidad de sus empleados (Torres Domínguez, 2003).

En el año 1909, se publicó la obra póstuma de Frank Parsons, “Choosing a vocation”, siendo la primera persona que empleó el vocablo orientación vocacional. Esta obra estuvo consagrada a las relaciones entre el trabajo motivado y los caminos para su logro (Álvarez González, 1995; Di Doménico y Vilanova, 2000).

En ese mismo año, William Healy funda Juvenile Psychopatic Institute en Chicago, que tiene por finalidad la reorientación de jóvenes marginales en términos ocupacionales,

considerado también un hito en el proceso de evolución de la Orientación Profesional (Di Doménico y Vilanova, 2000).

En 1911, H. Munsterber, llevó a cabo el diagnóstico y selección de aspirantes a convertirse en conductores de vehículos públicos, a través de la utilización de pruebas o test psicométricos, lo que lo llevó a ser considerado como el creador de la psicotécnica moderna (Torres Domínguez, 2003).

Sin embargo, fue J. B. Davies, en 1913, quien introduce la concepción de orientación desde una concepción estrechamente ligada a los procesos educativos y al desarrollo integral del individuo (Álvarez González, 1995).

Por su parte, en Europa, varios hechos de carácter científico coadyuvaron a que se diera impulso a los inicios de la Orientación Profesional (Gavilán, 2006).

En 1912 se creó, en París, una oficina para ayudar a los adolescentes en la búsqueda de trabajo.

En 1913, en Berlín, se fundó una comisión para la orientación profesional y la colocación en el trabajo.

En Bélgica, Cristians (1914) se preocupó por la problemática de los jóvenes que terminaban la escolaridad y debían entrar a un oficio. Y, así, él y Ovide Decrolyl fundaron en Bruselas la Office Intercommunale d'Orientation et Sélection Professionnelle (Gavilán, 2006).

En Suiza se creó la asociación para guiar a los jóvenes en la búsqueda de una ocupación (Gavilán, 2006).

En España se fundó el Museum Social de Barcelona, una de cuyas funciones era la de ayudar a los jóvenes a incluirse en el trabajo. Posteriormente, se crearon el Secretariat d' Aprenentatge y el Institut d´Orientation Professional (Gavilán, 2006).

Además, hubo varios hechos paralelos de carácter científico que dieron impulso a estos inicios de la orientación profesional en Estados Unidos y Europa, ellos fueron: el primer congreso de orientación profesional en Boston (1908); el primer curso de orientación profesional impartido por el seguidor de Parsons, M. Blumfeld (1911); la creación de las asociaciones científicas y las primeras publicaciones especializadas referidas a estos temas (1913) y; la edición de la primera revista específica dirigida a la orientación vocacional:

Vocation Bolletin (1915), editada por la National Vocational Guidance Association (Di Doménico y Vilanova, 2000; Gavilán, 2006).

1.1.2.1. Etapa Empírica

En el marco de la Etapa Científica, el periodo entre las dos Guerras Mundiales (1915-1950), se denominó Etapa Empírica. Durante este tiempo, la orientación profesional dejó de lado su función de ayuda y reforma social, quedando a la merced del ajuste y la selección. Esto, en los Estados Unidos, se evidenció en la inclusión de los hombres en el Ejército a través de una selección profesional que dio origen a las Psicología Diferencial, ya que se trataba de ubicar a los jóvenes en los lugares que se sintieran aptos, dando así origen al período psicométrico (Gavilán, 2006).

Las nuevas problemáticas derivadas de ambas guerras mundiales marcaron otra etapa, llamada "de la Salud Mental", en la que surge el counseling, el asesoramiento personalizado, y se da importancia a la psicotecnia, en la cual lo que prima es el sujeto con su estructura de personalidad y su nuevo padecer (Gavilán, 2006).

Estas nuevas realidades de la salud mental acrecentaron el interés por la Psicología y promovieron la creación de la carrera de Psicología en Estados Unidos, cambiando este hecho la mirada de los orientadores con la proliferación de nuevos enfoques (Gavilán, 2006), como se describe más adelante en el presente trabajo.

Si bien fue con Davies, en los inicios del siglo XX, cuando aparece la orientación como proceso educativo; y, en 1938 se crea en Estados Unidos el Servicio de Información y Orientación Profesional, en el interior de la Oficina de Educación de este país; recién se tendrá en cuenta a la Orientación dentro del proceso educativo en la década del 40, sobre todo con F. Mathewson (Di Doménico y Vilanova, 2000; Gavilán, 2006).

Este movimiento de acercar la orientación a la educación, tanto en América como en Europa, proporcionó una concepción más amplia de la orientación profesional. Se incorpora el proceso de ayuda individualizada, en relación a la distribución de alumnos en los diferentes cursos escolares, materias, niveles, para lograr el máximo ajuste de sus características individuales. Sin embargo, al no implicarse lo profesional en esta tarea, la orientación quedó ligada a algo puntual y marginal: al momento en el que el sujeto debía efectuar una opción de estudios (Gavilán, 2006, p. 36).

En este contexto, tanto en Europa como en Estados Unidos se observaron desarrollos paralelos en el campo de la orientación. Durante dicho periodo, emergieron dos enfoques teóricos que, si bien abordaban la misma problemática, lo hacían desde perspectivas conceptuales opuestas. Por un lado, el modelo de "rasgos y factores" promovido por la Escuela de Minnesota, proponía una orientación profesional basada en el análisis racional de características individuales y su correspondencia con requerimientos ocupacionales, adoptando una postura directiva en la intervención. Por otro lado, la perspectiva no directiva "centrada en el cliente", desarrollada por Carl Rogers, sostenía que cada individuo posee una tendencia inherente hacia la autorrealización y el crecimiento personal, subrayando la importancia de un acompañamiento respetuoso y empático por parte del orientador. Estos enfoques resultan incompatibles en cuanto al rol que este último debe asumir, ya que responden a concepciones profundamente distintas sobre la naturaleza del ser humano (Gavilán, 2006).

1.1.2.2. Etapa Investigativa (a partir de la década del 50)

Continuando con la Etapa Científica, en la década del 50 tiene lugar el Periodo de la orientación vocacional investigativa, fundamentalmente promovida por Ginzberg, E. (1951) y Super, D. (1951). De este último referente se destaca el estudio conocido como el Career Pattern Study. Constituye uno de los aportes más significativos al campo de la orientación profesional del siglo XX. Su principal contribución radica en haber establecido una visión del desarrollo profesional como un proceso evolutivo y dinámico, influido por factores personales, sociales y educativos a lo largo del ciclo vital (Gavilán, 2006).

Durante la década de 1970, la orientación profesional adquirió una notable legitimidad social, impulsada en el ámbito anglosajón por el surgimiento del Movimiento Educacional para la Carrera. Este movimiento promueve la incorporación de contenidos vocacionales en los planes de estudio, con el objetivo de preparar a los jóvenes para una transición más efectiva hacia la vida adulta (Rodríguez Moreno, 1992; Shertzer y Stone, 1981; Whiteley, 1984).

A partir de este contexto, comenzó a consolidarse un enfoque educativo de la orientación, sustentado en el modelo de counseling individual. Esta perspectiva adoptó una orientación más amplia y preventiva, lo que permitió extender su aplicación hacia colectivos tradicionalmente desatendidos, como minorías culturales y nacionales, así como a grupos con necesidades específicas. Este cambio de paradigma marcó el inicio de un modelo de

intervención sustentado en programas diseñados conforme a las particularidades institucionales y regionales (Gavilán, 2006).

En consecuencia, las instituciones educativas comenzaron a asumir un rol activo en la implementación de la orientación profesional, reconociéndola como un derecho de todos los estudiantes. De este modo, se avanzó hacia la creación de programas inclusivos que respondieran a la diversidad presente en los contextos escolares (Gavilán, 2006).

Ya en la década de 1980, sin abandonar el modelo de counseling, se profundizó la consolidación de la orientación profesional como propuesta pedagógica, en estrecha articulación con los movimientos de Educación para la Carrera y de Educación Psicológica. Se fortaleció, además, una visión integral de la tarea orientadora, enfatizando no sólo el aspecto vocacional sino también el desarrollo personal y formativo del orientador como figura clave del proceso (Gavilán, 2006).

Luego se introduce el concepto de "desarrollo". En el ámbito de la orientación vocacional constituye un punto de inflexión teórico y práctico que permite superar las limitaciones de enfoques anteriores centrados exclusivamente en la elección ocupacional inmediata.

Como señala Gavilán (2006), la incorporación de esta noción amplía y complejiza el campo de intervención de la orientación, al considerar que las decisiones vocacionales no pueden comprenderse fuera de los procesos de crecimiento personal, maduración psicosocial y evolución del proyecto de vida del sujeto.

Desde esta perspectiva, el concepto de desarrollo introduce una visión longitudinal e integral, en la cual la orientación vocacional deja de ser entendida como una mera respuesta a una necesidad puntual -por ejemplo, elegir una carrera-, para convertirse en un acompañamiento continuo que considera las múltiples dimensiones del ser humano en interacción con su contexto. Este enfoque reconoce que las elecciones vocacionales se ven influenciadas no solo por factores internos como intereses, habilidades y valores, sino también por variables sociales, culturales, económicas y educativas que inciden en el proceso.

Asimismo, la noción de desarrollo permite consolidar la orientación vocacional como un proceso preventivo y formativo, articulado con el sistema educativo, el cual es concebido como un espacio privilegiado para promover la reflexión, el autoconocimiento y la toma de decisiones conscientes desde edades tempranas. Esto marca una diferencia sustantiva

respecto a la orientación profesional clásica, centrada en el emparejamiento directo entre rasgos individuales y requerimientos ocupacionales.

En este sentido, es en esta década, donde el pasaje desde una orientación profesional a una orientación vocacional con base en el desarrollo, representa una concepción superadora, ya que habilita la posibilidad de acompañar trayectorias diversas, en permanente transformación, y con sentido subjetivo.

Por lo tanto, la introducción del concepto no solo enriquece teóricamente el campo, sino que también redefine los objetivos y estrategias, orientando la intervención hacia la construcción de proyectos vitales sostenibles, contextualizados e inclusivos (Gavilán, 2006).

Actualmente, la situación educativa y formativa de los contextos mundiales ha tenido distintos ajustes, además de adecuarse a situaciones socioeconómicas y tradiciones culturales.

En consecuencia, la respuesta de la orientación vocacional va a depender del desarrollo, en el mediano y corto plazo, de la incidencia de factores vinculados a la evolución de la situación del empleo, el papel que se le otorga al conocimiento científico y tecnológico en la política de desarrollo económico, las relaciones de poder, etc (Gavilán, 2006).

Siguiendo esta lógica, en el antiguo continente, dentro de los sistemas formales de educación y de los Centros de Ubicación y Empleo, los Centros de Orientación Vocacional Ocupacional, han tenido una amplia cobertura. Principalmente, ha sido evidente en los países europeos donde se han gestado las organizaciones y asociaciones profesionales de orientadores, con el objetivo de fijar políticas, articular experiencias, proponer líneas de investigación, realizar intercambios científicos y bibliográficos. Es el caso de su institución central, la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP), donde se hallan inscriptas numerosas asociaciones de diferentes países.

Finalmente, la consolidación del Mercado Común Europeo, posibilitó que cada vez la Orientación Vocacional reciba más atención dentro de la comunidad europea.

1.1.3. La orientación vocacional en Latinoamérica

Antes de las dos Guerras Mundiales, no se registraron desarrollos sistemáticos ni institucionalizados en orientación profesional en Latinoamérica. Esta práctica comenzó a emerger de forma más clara recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, influida por

los modelos europeos y norteamericanos que se habían consolidado durante y después de las guerras.

Durante las primeras décadas del siglo XX, Latinoamérica atravesaba procesos de modernización incipientes, marcados por fuertes desigualdades estructurales, dependencia económica, y sistemas educativos aún en expansión. En este contexto, las preocupaciones pedagógicas estaban más centradas en la alfabetización, la instrucción moral y la consolidación de los Estados nacionales, que en el desarrollo de prácticas orientadoras en el sentido moderno del término (Puiggros, 1990). La orientación profesional, entendida como un dispositivo sistemático para facilitar elecciones ocupacionales, no formaba parte de las agendas pedagógicas ni de las políticas públicas en ese momento.

Además, la orientación profesional como disciplina se encontraba en sus primeras fases de consolidación incluso en Europa y Estados Unidos. Recién con el trabajo de Frank Parsons en 1909 -considerado el padre de la orientación profesional moderna- se inicia en el mundo anglosajón una formalización del campo, bajo el enfoque de rasgos y factores. Estos desarrollos, sin embargo, tardaron varias décadas en influir en América Latina, debido a las limitaciones en la circulación de teorías, la ausencia de estructuras técnicas en los sistemas escolares, y la prioridad de resolver necesidades educativas básicas (Benedito, 2000).

En las décadas de 1940 y 1950, con el auge de la psicología aplicada, el crecimiento de los sistemas educativos nacionales y el interés por adaptar la educación a las demandas de desarrollo económico, comienzan a aparecer los primeros servicios de orientación escolar y profesional en algunos países de la región como México, Argentina y Brasil (Benedito, 2000; Gavilán, 2006).

Estas iniciativas se implementaron sobre todo en contextos urbanos y en niveles medios de educación, con fuerte influencia del modelo psicométrico y clínico, y con la intención de contribuir al ordenamiento de la mano de obra y la racionalización de los itinerarios escolares. A partir de estos cambios se comienza a pensar en la capacitación de recursos humanos para el mundo laboral. Brasil, el país precursor en la industrialización, le dio a la orientación profesional mucha importancia, permitiendo la creación, en Río de Janeiro en 1947, del mayor Instituto de Selección y Orientación Profesional del contexto latinoamericano (Di Doménico y Vilanova, 2000).

La creación de la carrera de Psicología en distintas universidades de Latinoamérica también tuvo gran influencia por sus nuevas intervenciones.

Desde sus inicios, la orientación profesional se consolidó bajo el paradigma de la Psicología Diferencial, el cual enfatizó las diferencias individuales como base para la asignación eficiente de los sujetos a distintas ocupaciones. Este enfoque estuvo íntimamente vinculado con las exigencias del sistema productivo y el modelo de selección profesional, donde la evaluación psicométrica cumplía una función central. Así, la orientación profesional se centró fundamentalmente en identificar actitudes y características estables de la personalidad que permitieran predecir el éxito en determinadas tareas laborales (Di Doménico y Vilanova, 2000). Este modelo de fuerte raigambre positivista buscó establecer correspondencias objetivas entre el perfil del sujeto y los requerimientos del puesto de trabajo, constituyéndose en una práctica técnica orientada a la eficiencia y al ajuste.

En el contexto latinoamericano, los desarrollos de la orientación han sido diversos y complejos, atravesados por condicionamientos sociales, políticos y culturales específicos. Según Ardila (1986), dos enfoques han predominado en la región: el primero, impulsado por Emilio Mira y López, de fuerte impronta positivista, con énfasis en la medición y diagnóstico diferencial, vigente hasta la década del 70; y el segundo, de orientación psicoanalítica, introducido y desarrollado por Rodolfo Bohoslavsky en Argentina, cuyas ideas han ejercido una influencia notable en varios países, especialmente en Brasil, donde este paradigma aún conserva vigencia. Este último enfoque colocó el acento en los procesos inconscientes implicados en la elección vocacional, desplazando el eje desde la adecuación técnica hacia la comprensión subjetiva de la trayectoria del sujeto, su historia personal y su deseo. Estos desarrollos, aunque contrastantes, han dejado una huella significativa en las prácticas contemporáneas de orientación en América Latina, condicionando el modo en el que se conciben tanto la intervención como los procesos decisionales vinculados al futuro ocupacional (Di Doménico y Vilanova, 2000).

1.1.3.1. La orientación vocacional en Argentina

Pensar la historia de la orientación profesional y su transición a la orientación vocacional, como contribución a la cultura en Argentina es remontarnos a las relaciones del trabajo y a las complejas circunstancias de esta interacción, en la que se observan algunos hitos fundamentales.

Un aporte histórico, fue el surgimiento de dos posiciones investigativas antagónicas: una de inspiración socialista, para lo cual los estudios del argentino Dr. Alfredo Palacios sobre la Fatiga constituyeron una referencia importante (Palacios, 1944). Este investigador

realizó un gran aporte al desarrollo de las bases de la organización científica del trabajo. Se propuso perfeccionar la enseñanza universitaria de las disciplinas vinculadas con el trabajo e incorporó el método experimental al estudio de los trabajadores y de sus condiciones de vida y de labor. La otra perspectiva, estuvo fundada en la obra del alemán Carlos Jesinghaus. Su obra, marcada por una fuerte influencia de la psicología aplicada y el enfoque psicotécnico europeo, contribuyó a introducir y sistematizar prácticas de orientación profesional en el país, con un enfoque científico y técnico que busca racionalizar la relación entre el sujeto y el mundo del trabajo (Jesinghaus, 1924).

Sin embargo, más allá de sus perspectivas respecto a la orientación profesional, ambos referentes coincidieron en el año 1923 en crear el Instituto de Orientación Profesional, cuyo objetivo fue examinar a jóvenes próximos a finalizar la escuela y sus familias, para establecer un diagnóstico sobre la base de la idoneidad corporal, la vocación, la situación económica y la situación del mercado de trabajo (Jesinghaus, 1924).

Desde finales de la década del 30, en gran parte debido a los efectos de la II Guerra Mundial, se produjo en el país un incipiente proceso de industrialización, al igual que en Brasil, originariamente dirigido a la sustitución de importaciones (Klappenbach, 1994), sobre todo, a partir de la primera experiencia peronista, cuyos planes quinquenales (1947-1953) estuvieron destinados a generar una mayor producción y a superar la crisis de distribución en Estados Unidos y Europa (Azpiazu y Kosacoff, 1989; Klappenbach, 1994). Tal cual señalan Di Doménico y Vilanova (2000), en ese contexto se amplían las bases del sector obrero argentino con migrantes de las zonas rurales y se impone la necesidad de reconvertir y modernizar un tipo de mano de obra poco apto para los requerimientos industriales.

En dicho marco, la orientación profesional llegó a alcanzar el rango institucional tras la reforma de la Constitución Nacional de 1949, al ser incorporada en su artículo 37, que consagra los derechos del trabajador, de la familia, ancianidad, educación y cultura. Allí se puntualiza que:

> *La orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad,*

con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad (Constitución Nacional, 1949).

A partir de los años 50, en correlato con la industrialización, nuevos hechos desencadenaron procesos de desarrollo sobre orientación profesional, ellos fueron una masiva inclusión de los alumnos al nivel medio de la enseñanza, con una infraestructura edilicia no preparada para tal fenómeno; y la creación a gran escala de las escuelas industriales nacionales y provinciales, lo que permitió el ingreso de poblaciones sociales que nunca habían accedido a la escuela media (Gavilán, 2006).

A su vez, la creación de las carreras de Psicología en distintas universidades y la aparición de la nueva figura del psicólogo dieron un nuevo perfil a la orientación profesional, ya que, en la mayoría de dichas carreras, formó parte de la currícula y resultó de incumbencia profesional, dando origen a diferentes modalidades de intervención en orientación; con un modelo predominantemente educativo e institucional, pero que también mantenía relación con el mundo del trabajo (Gavilán, 2006; Klappenbach, 1996). En este momento, primaba en dichas universidades una visión de la orientación profesional vinculada a la psicometría y la estandarización de test mentales extranjeros (Di Doménico y Vilanova, 2000).

La transición de una orientación profesional de corte técnico y adaptativo hacia una orientación vocacional con enfoque formativo y contextualizado comenzó a consolidarse en la década entre 1960 y 1970, en un entorno de expansión del sistema educativo y creciente interés por las pedagogías críticas.

Durante este período se empezó a cuestionar la perspectiva tradicional basada en el emparejamiento entre características individuales y requerimientos ocupacionales, influida por el modelo de rasgos y factores. En su lugar, se fue instalando una concepción más amplia, centrada en el sujeto en desarrollo, su historia personal, sus intereses y su entorno social. Esta evolución fue impulsada por corrientes pedagógicas y psicológicas que promovían una mirada integral del proceso de elección vocacional, reconociendo la influencia del contexto socioeconómico y cultural en las decisiones de los jóvenes (Bohoslavsky, 1985). López Bonelli (1989), señala que, para entender dicho proceso, era necesario hacer uso de aportes teóricos de la psicología evolutiva, la psicología clínica, la de la personalidad y la de la motivación y que quién elige, cómo y por qué, resultaban datos tan relevantes como aquellos aportados por las pruebas de inteligencia, de aptitudes o de intereses.

En Argentina, las primeras experiencias de orientación profesional fueron en la provincia de Buenos Aires, cuyo principal referente fue Rodolfo Bohoslavsky. De fuerte raigambre psicológica y una tradición psicoanalítica, estas experiencias iniciales se visibilizaron a través de Bohoslavsky, y de su principal obra, "La Orientación Vocacional. Estrategia clínica" (Bohoslavsky, 1985). En su obra, se encontraron los nuevos lineamientos de abordaje al objeto del conocimiento, expresada por las consignas: "el sujeto que elige" y "el rol del orientador", lo cual sintetizó un lugar para el ejercicio del rol de formación básica sin contradicciones (Gavilán, 2006).

En este contexto, la orientación profesional comenzó a ser concebida como una práctica educativa, orientada al desarrollo personal, la autonomía en la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida con sentido, en articulación con los principios de equidad e inclusión educativa (Gavilán, 2006; Jacinto y Konterlnik 1996).

A partir del proceso militar de 1976, se produce un desmantelamiento de las dependencias institucionales vinculadas con esta temática. Comienza una etapa de achicamiento institucional y el rol de la orientación dentro del sistema educativo se vuelve fundamentalmente asistencialista y de puertas adentro, mientras se prohíben las experiencias de extensión y de intervención comunitaria (Gavilán 2006).

En la década del 80 al igual que en Europa y Estados Unidos, Argentina empezó a considerar el contexto y el sistema educativo como ejes principales de prevención. Ello derivó, en que se consolide definitivamente la orientación vocacional como superadora de la orientación profesional y que, con el tiempo en las carreras de Psicología, las cátedras sobre el tema comenzaran a denominarse Orientación Vocacional y Orientación Vocacional Ocupacional.

En la actualidad, la orientación vocacional se encuentra incluida dentro del Sistema Educativo Argentino, quien responde a los lineamientos generales de Política Educativa Nacional, en su aspecto central; pero en la práctica está descentralizado, puesto que la implementación depende de cada provincia.

Está reglamentado a través de la Ley Federal de Educación (1993) pero, hasta el momento, no hubo políticas reales de orientación desde el Sistema Educativo. Existen ciertas aproximaciones y/o experiencias de la escuela media y en la segunda mitad del ciclo lectivo. Así el sistema educativo se queda sin dar soluciones adecuadas, ya que no hay un organismo dinámico que centralice y articule información y formación educativa y laboral, con

proyección de futuro. Además, se adiciona el no tener una historia de continuidad en las acciones y programas de las diferentes gestiones políticas, aunque se tengan criterios técnicos eficientes.

A su vez, desde diferentes unidades académicas, quedan libradas al interés o voluntarismo de quienes, con distintas formaciones y aportes disciplinarios, tratan de dar respuestas a las demandas de la población escolar (generalmente en el último año).

Este análisis, se fundamenta en estudios de campo realizados en diversos contextos, tanto respecto a los destinatarios como de los momentos históricos. Hago referencia a la investigación "Acerca del abordaje del imaginario laboral de los adolescentes de la ciudad de Buenos Aires", dirigida por el Lic. Julio Testa; y el segundo "La Orientación Vocacional en Argentina", dirigida por la Lic. Diana Aisenson en el marco de la Asociación de Orientadores de Universidad Nacionales Argentinas (AOUNAR) (Testa, 1997 y Aisenson 2003, citados en Gavilán, 2006).

Entonces, de la realidad de la Orientación Vocacional hoy, se desprende que no hay políticas sistemáticas de orientación, y si bien están incluidas en los fundamentos de las políticas educativas, no se brindan los recursos económicos para la designación de personal experto, ni se capacita al existente. La orientación continua dentro del sistema educativo formal, y no hay una verdadera articulación con los otros sistemas o campos -salud, trabajo- políticas sociales-.

1.1.3.1.1. La orientación vocacional en Jujuy

En las décadas del 80 y 90, con la vuelta a la democracia en Argentina, las acciones orientadoras privilegian la información vocacional y ocupacional. Es en ese periodo histórico donde la orientación vocacional tiene su inicio en la provincia de Jujuy.

La orientación vocacional es reconocida como un área de trabajo de la psicología educacional, en el año 1984. Así, lo muestra la Ley Nº 4124, De Ejercicio Profesional y Colegiación de Psicólogos, al afirmar que, "La Psicología Educacional: comprende el diagnóstico, asistencia, orientación, asesoramiento e investigación en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos del quehacer educacional, en la estructura y dinámica de la organización educativa, en todos sus niveles y modalidades; como así también la orientación vocacional y ocupacional" (Ley Nº4124, 1984, Art. 3).

Específicamente, en la UNJu se da lugar a la creación del primer Departamento de Orientación Estudiantil, en el año 1986. Este surge en dependencias del Rectorado. Las actividades eran coordinadas por un equipo técnico, conformado por licenciadas en psicología.

El abordaje de la problemática vocacional se basó en una concepción de orientación vocacional centrada en la colaboración en el proceso y enfocada a la elección de carrera.

Según escritos, compartidos por la Lic. Mabel Fiad (Fiad, 1994), este abordaje, se presenta como un movimiento de exploración ante un mundo problemático, interrogado y puesto en cuestionamiento, frente al cual se hace necesario la reflexión sobre sí mismo y sobre las alternativas posibles.

En el mismo documento se consideró que: "*los educandos tienen derecho a recibir orientación, académica y profesional-ocupacional, que posibilite su inserción en el mundo laboral o la prosecución de otros estudios…la educación debe ayudar a cada educando a desarrollar la capacidad de elaborar su propio proyecto de vida"* (Fiad, 1994, p. 6).

En este sentido, la tarea del orientador es la de acompañar en forma activa en la búsqueda de las respuestas, informar y brindar un espacio de reflexión.

En cuanto a la vocación, se pone énfasis en la elección de una carrera universitaria o una actividad laboral, no es un llamado exterior para ubicarse en un lugar determinado. Es, por el contrario, una construcción personal y laboriosa, cargada de influencias familiares, sociales y económicas. Según Ferrari, "es aquello por lo que sentís una fuerte atracción, que te gusta, que disfrutas. Por ejemplo, actividades de expresión artística…Luego, estas actividades pueden formar parte de una carrera" (Ferrari, 1994, p. 40).

De este modo, el citado Departamento, desde su creación hasta el año 2014 se abocó a cuatro aspectos fundamentales que, en síntesis, refieren a (Fiad, 1994):

_ Asesoramiento:

- En consultas individuales para orientar y reorientar a estudiantes de nivel superior.
- Se realizan grupos de orientación vocacional con modalidad de taller grupal, participativo y reflexivo, con una duración de diez encuentros, una vez por semana, destinado a alumnos de los últimos años de establecimientos

secundarios que presenten dificultades frente a la elección de una carrera u ocupación futura.

- Se concretan “Jornadas de Orientación Vocacional” de carácter intensivo en establecimientos secundarios de la capital y del interior de la provincia de Jujuy.

_ Difusión e información:

- Se elaboran y difunden materiales como el boletín informativo y guías de estudiantes.
- Se llevan a cabo paneles de información de las carreras que tiene la UNJu.

_ Relaciones institucionales:

- El Departamento participa en tareas de ambientación, proyectos de trabajo y coordinación de tareas grupales en los diferentes Cursos de Nivelación o Jornadas de iniciación a la vida universitaria de las distintas facultades de la UNJu.

_ Investigación:

- Se confeccionan folletos, guías, trifolios, encuestas, etc.

Como se plasma hasta aquí, la orientación vocacional evoluciona en el mundo, en Argentina y desde 2014 a la fecha en Jujuy.

En Jujuy, la descentralización del Departamento de Orientación Estudiantil en el Rectorado de la UNJu a las unidades académicas y en particular a la FHyCS-UNJu en 2016, permitieron que fueran más visibles los talleres de orientación vocacional. Esto aumentó significativamente las demandas y las consultas de los estudiantes por los talleres grupales.

Hasta ese momento de la descentralización, los talleres grupales continuaban bajo el formato de diez encuentros, una vez por semana. Los orientados asistían poco más de dos meses en total a los talleres. Esto contribuía a que sea difícil la continuidad y finalización de los procesos de elección a los orientados.

En ese tiempo es cuando se inicia la transformación del dispositivo de abordaje del proceso de orientación vocacional. Si bien no hay modificaciones significativas en la cantidad de encuentros vocacionales programados, ya que el formato no supera los diez encuentros en total. Sin embargo, los adolescentes concurren dos veces por semana, lo que

contribuye a agilizar el tiempo del proceso, lo que posiblemente promueve la continuidad y finalización del proceso de orientación vocacional.

Contextualmente, el incremento en las consultas y solicitud de talleres de orientación vocacional, como así también, detectar el aumento de estudiantes que se inscriben y finalizan los talleres, es lo que justifica e impulsa, aún más, a la transformación y el rediseño del dispositivo de orientación.

En este sentido, se hace hincapié en que los nuevos modelos de orientación vocacional, deben ayudar a los adolescentes a explorar y conocer el contexto actual para orientarse en un mundo incierto. Para ello, es necesario desarrollar el pensamiento crítico, reflexionar sobre sus metas, intereses y expectativas, para construir sus proyectos con responsabilidad. Específicamente, la orientación es comprendida como un campo de investigación, de teoría y prácticas, que enfoca un objeto complejo que debe necesariamente ser abordado interdisciplinariamente (Rascovan, 1994, 2016).

No obstante, y como señalan Di Doménico y Vilanova (2000), aquellas personas que se dedican a la orientación vocacional en la actualidad, parecen no adherir completamente a ningún paradigma y, de hecho, Casullo y Cayssials (1994) hablan de una actitud "postparadigmática", donde el énfasis está puesto más en la eficacia del proceso que en la adhesión a modelos establecidos.

Esta idea, es fundamental para comprender las transformaciones que se incorporaron al proceso de orientación vocacional que se venía realizando hasta este momento en Jujuy. En esta nueva propuesta, que es objeto de estudio en el presente trabajo, lejos de desechar la visión y técnicas empleadas en el proceso de orientación hasta ese momento, inspiradas en modelos de corte psicoanalítico; a las mismas se incorpora una nueva perspectiva procedente del paradigma cognitivo conductual.

Es por ello que, para poder entender esta simbiosis de perspectivas se requiere una breve revisión de la visión de la orientación vocacional desde las diferentes escuelas psicológicas, los paradigmas que subyacen a ellas y los posicionamientos que los mismos implican.

1.1.4. La orientación vocacional: Escuelas psicológicas, paradigmas y posicionamiento.

El desarrollo histórico que se viene plasmando en estas páginas dan cuenta de que el campo de la orientación vocacional ha sido modelado por diversos enfoques psicológicos y

paradigmas epistemológicos, que han influido directamente tanto en su fundamentación teórica como en sus prácticas de intervención. Desde una perspectiva histórica y crítica, puede observarse un tránsito desde modelos centrados en el diagnóstico estático y en la adecuación mecánica entre aptitudes e intereses, hacia concepciones más integradoras, que comprenden la elección vocacional como un proceso continuo, dinámico y contextualizado (Tejedor, 2009).

Las primeras conceptualizaciones se sitúan dentro del paradigma de la elección Racional, que considera que las decisiones vocacionales deben basarse en la identificación objetiva de intereses, habilidades y oportunidades laborales (Tejedor, 2009). La teoría psicológica Factorialista como la de Frank Parsons (1909), se inscribe en este paradigma, sosteniendo que la orientación vocacional consiste en descubrir, mediante pruebas psicométricas, la correspondencia óptima entre las aptitudes del sujeto y las demandas de una profesión específica. Estas concepciones otorgan un papel pasivo al sujeto subordinado a la autoridad técnica del orientador y a los dictámenes de los instrumentos de evaluación.

Posteriormente, las teorías Psicodinámicas, representada por un autor como John Holland (1959), quien introdujo una mirada más subjetiva, comprendiendo la elección profesional como resultado de la expresión sublimada de deseos e impulsos inconscientes. Aunque este enfoque aportó una lectura más profunda del mundo interno del sujeto, su interpretación se mantuvo centrada en lo individual y desvinculada de los factores sociales, manteniendo una visión del ser humano como esencialmente irracional y conflictivo (Tejedor, 2009).

Un giro significativo se produjo con el auge de las teorías Evolucionistas y Humanistas, entre las décadas del 50 y 70. Donald Super (1953) propuso que el desarrollo vocacional está vinculado al autoconcepto y se despliega a lo largo del ciclo vital, lo que supone una ruptura con el modelo de decisión puntual y definitiva. La influencia del humanismo se refleja en la valorización del autoconocimiento, la responsabilidad personal y la relación empática entre orientador y orientado. En este contexto, el sujeto comienza a ocupar un rol activo en la construcción de su proyecto profesional.

Este enfoque progresivamente fue superado y enriquecido por el modelo Histórico-Cultural, sustentado en las ideas de Vigotsky (Lucci, 2006). Desde esta perspectiva, la orientación vocacional no se limita a diagnosticar habilidades preexistentes, sino que asume el carácter formativo de dichas habilidades, entendiendo al sujeto como un ser en permanente

desarrollo, configurado por sus condiciones socio-históricas. El orientador, en este marco, actúa en la zona de desarrollo próximo del estudiante, facilitando no sólo el descubrimiento sino la construcción de sus potencialidades vocacionales. La orientación, entonces, se convierte en una práctica educativa compleja que promueve la autodeterminación, entendida como la forma más elevada del desarrollo de la personalidad (Lucci, 2006).

En la actualidad, estas transformaciones confluyen en la articulación de diversos paradigmas contemporáneos: el Constructivista, el Holístico y el Cognitivo-conductual.

El paradigma Constructivista enfatiza la construcción identitaria a lo largo de la vida, considerando experiencias, valores y el contexto sociocultural. Los exponentes, Mark Savickas y Richard Young, cuyas contribuciones valiosas en tanto investigaciones y desarrollos teóricos los destacan en este sentido (Tejedor, 2009).

Oportunamente se mencionó que el proceso de orientación vocacional que se llevaba a cabo en el Departamento de Orientación Estudiantil, hasta el año 2016, se abordaba desde la perspectiva psicoanalítica. El enfoque psicoanalítico de este proceso de orientación se fundamenta desde el paradigma Constructivista, ya que este paradigma considera que la identidad vocacional se construye a lo largo de la vida en interacción con la experiencia personal, los valores y el contexto sociocultural, lo cual coincide con los principios del psicoanálisis, que sitúa el origen de las elecciones y deseos subjetivos en la historia personal inconsciente del sujeto.

El paradigma Holístico propone una mirada integral de la persona, promoviendo el equilibrio entre la vida personal y profesional. Considera la importancia de abordar todos los aspectos de la vida de la persona, incluyendo aspiraciones personales, valores éticos y bienestar emocional, promoviendo un equilibrio entre la vida laboral y personal para lograr una elección vocacional satisfactoria y significativa. En este sentido, se destacan autores como John D. Krumboltz y Janet G. Lenz, cuyos desarrollos teóricos siguen hoy vigentes. (Tejedor, 2009).

Este último paradigma se vincula con enfoques basados en habilidades y fortalezas personales y es desde este enfoque holístico, donde se inscribe el paradigma conductual-cognitivo, y desde dónde se posiciona esta investigación.

En síntesis, el análisis de las escuelas psicológicas y paradigmas que sustentan la orientación vocacional permite comprender la evolución de este campo, desde una visión centrada en la adecuación objetiva y pasiva del sujeto al mundo laboral, hacia una

comprensión integral, crítica y educativa de la elección vocacional. Esta perspectiva destaca el rol activo del sujeto, la influencia del contexto y la necesidad de diseñar procesos orientadores que favorezcan decisiones sostenibles y coherentes con el desarrollo personal y social.

1.1.4.1. El Paradigma cognitivo-conductual en orientación vocacional.

El paradigma conductual-cognitivo aplicado a la orientación vocacional, se materializa a través del enfoque del aprendizaje social de Bandura (1977). Este enfoque, acotado al aspecto de la orientación, plantea que una toma de decisiones efectiva depende de la oportunidad y destreza que el individuo utiliza para adecuar los modelos de auto esfuerzo interno con los de su ambiente (Bandura, 1977).

Así mismo, el aprendizaje social considera la libertad como la posibilidad real de alternativas y el derecho a ponerlas en práctica. La libertad será mayor o menor dependiendo de las competencias que posea el sujeto al enfrentar la realidad (Bandura, 1977). Desde este paradigma, J.D. Krumboltz, en 1979, desarrolla un enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones donde la conducta, las actitudes, los intereses y los valores se adquieren y modifican de forma continua debido a las experiencias de aprendizaje. Es un modelo comprensivo que integra la información proveniente de diferentes planteamientos; es productivo y proporciona ayuda práctica a los educadores y orientadores.

Los aspectos que influyen en la toma de decisiones, según este autor (Krumboltz, 1979), son:

1. Los componentes genéticos y habilidades especiales: el individuo nace con códigos genéticos que al interaccionar con el ambiente hace que se desarrollen habilidades.

2. Las condiciones y acontecimientos ambientales, debidos a la acción humana o a fuerzas naturales.

3. Las experiencias de aprendizaje instrumentales, es decir, la acción del individuo con el medio para producir consecuencias y las experiencias de aprendizaje de tipo asociativo o vicario, es decir, aprender de los ejemplos de los modelos reales o ficticios.

4. Las destrezas para asumir las tareas, como:

- Reconocer una situación importante de decisión.
- Definir la situación a decidir de forma adecuada y realista.

- Examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas.
- Generar una variedad de alternativas.
- Buscar la información necesaria para cada alternativa.
- Determinar la fiabilidad para hacer la toma de decisiones.

Los Supuestos básicos sobre los que se erige esta teoría son (Chacón Martínez, 2009):

1. Existen factores que influyen en las preferencias profesionales.

2. Existen factores que influyen en las destrezas para tomar decisiones de carrera (toma de decisiones educativas y ocupacionales).

3. Existen factores influyentes en las conductas de entrada a las alternativas u ocupaciones.

4. La toma de decisiones es un proceso comprensivo a lo largo de la vida del individuo, influido por factores psicológicos, sociales y económicos.

5. El enfoque ve al individuo como persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones.

6. El proceso se puede iniciar muy temprano en el ambiente escolar utilizando juegos y simulaciones.

Krumboltz (1979) propone un modelo de decisiones llamado **Decide** donde plantea las siguientes tareas:

1. Definir el problema.

2. Establecer un plan de acción.

3. Clarificar los valores y evaluaciones de sí mismo.

4. Identificar alternativas.

5. Descubrir posibles resultados.

6. Eliminar alternativas.

7. Comenzar la acción.

Hasta aquí, se entiende que los modelos de Orientación Vocacional, se han desarrollado a través de distintos paradigmas que condicionan el modo en el que se

implementa o ejecuta un proceso de orientación vocacional. Entonces, se puede decir que los nuevos modelos de desarrollo vocacional han progresado hacia criterios superadores que consideran:

1. La multidimensionalidad de la elección vocacional, donde los determinantes personales y situacionales interactúan y son imprescindibles en la asesoría vocacional.

2. El desarrollo vocacional es el objeto de estudio. Se entiende ahora que la orientación vocacional es un proceso introducido en el entramado curricular.

3. El orientador es visto como un profesional de ayuda y de consulta en la identificación de las necesidades y la consecución de un proyecto de vida, centrado en la elección consciente del orientado.

4. Desde el ámbito de la intervención, la orientación vocacional se abre a la sociedad a lo largo de toda la vida del individuo, e interviene en los contextos organizacionales.

5. En el ámbito educativo, se entiende a la orientación vocacional como un elemento innovador en procura de la calidad educativa.

Continuando con estas ideas, el paradigma cognitivo-conductual se articula de manera complementaria con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Mientras que Gardner (1983, 1999, 2001, 2014) ofrece una tipología ampliada del potencial humano, el paradigma cognitivo-conductual proporciona estrategias prácticas y estructuradas para desarrollarlo, fortalecerlo y aplicarlo al proceso de elección vocacional y toma de decisiones. Esta relación es especialmente útil en el diseño de procesos de orientación vocacional centrados en el perfil de habilidades del sujeto, lo cual promueve decisiones más ajustadas sostenibles y alineadas con el bienestar personal.

La comprensión precisa del perfil de habilidades individuales de un adolescente, permitiría una elección informada acerca de posibles carreras y aficiones (Gardner, 1983, 1999, 2001, 2014). Esto sugiere que, si los adolescentes conocieran sus habilidades, en el marco de un proceso de orientación vocacional, esto puede disponer, progresivamente, sus intereses vocacionales, marcando los límites y posibilidades de sus percepciones, experiencias, preferencias y decisiones (Gardner, 2014).

Por lo tanto, la orientación vocacional proporciona información valiosa para guiar la elección de carreras de los estudiantes, en base a su potencial y preferencias. Integrar la

orientación vocacional en el ámbito educativo es esencial para facilitar decisiones académicas y profesionales informadas.

El desarrollo de la solución de problemas vocacionales y las destrezas de la toma de decisiones se consigue mediante el conocimiento de las habilidades y la mejora de esas capacidades.

Desde la perspectiva cognitivo-conductual, la orientación vocacional implica proveer las condiciones de aprendizaje que realzan la adquisición de autoconocimiento y conocimiento sobre el mundo de las profesiones, el desarrollo de las destrezas de solución de problemas vocacionales que transforman la información en acción y la evolución de los procesos de control ejecutivos de orden superior (Peterson et al., 1996).

Son todas las formulaciones teóricas desarrolladas hasta aquí, los fundamentos estructurales que organizaron y permitieron que el Área de Ambientación y Orientación de la FHyCs-UNJu evolucione, de un modelo centrado en el acompañamiento del proceso de elección de carreras, a un acompañamiento enfocado en la detección de habilidades conscientes, a partir del cual elegir una carrera.

Dado que el mayor aporte del presente trabajo, en lo que se refiere a la modificación en el proceso de orientación vocacional que se venía realizando en la FHyCS-UNJu, radica en la incorporación de la comprensión del perfil de habilidades en dicho proceso, y en su aporte a la hora de realizar una elección de carrera sostenible, es pertinente proporcionar un marco contextualizado sobre la evolución del constructo habilidades en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y Argentina, sentando esto las bases para desarrollar qué son las habilidades cognitivas.

Su comprensión requiere centrarnos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, sus contribuciones, su desarrollo y el impacto en la evolución de la orientación vocacional.

1.2. LAS HABILIDADES

El concepto de habilidades ha evolucionado de forma sustancial desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, atravesando transformaciones impulsadas por desarrollos en la psicología, la educación, la tecnología y las ciencias cognitivas. Esta evolución también ha estado estrechamente relacionada con los cambios en los sistemas económicos y las demandas del mercado laboral. Comprender esta trayectoria resulta crucial para analizar el

modo en el que el aprendizaje se ha convertido en un proceso cada vez más dinámico, contextualizado y accesible. A continuación, se presenta un recorrido por los principales hitos que marcaron la construcción del concepto de habilidades en Europa y Estados Unidos, desde una perspectiva histórico-teórica.

El periodo que transcurrió entre 1900-1950, se caracterizó por el dominio del conductismo y génesis del pensamiento cognitivo (Miller, 2003; Mueller, 1995).

Durante la primera mitad del siglo XX, el paradigma conductista predominaba tanto en Europa como en Estados Unidos, centrando el estudio en el comportamiento observable y dejando de lado los procesos mentales internos. Sin embargo, pensadores como John Dewey (1933) comenzaron a introducir un enfoque más integral, destacando la reflexión crítica y el aprendizaje basado en la experiencia como elementos claves en el desarrollo de habilidades (Galmarini, 2007; UNESCO, 2017).

A finales de la década de 1940 y principios de 1950, emergió la llamada Revolución Cognitiva. Jean Piaget (1947) propuso que el aprendizaje se produce mediante la interacción entre el sujeto y su entorno, a través de etapas del desarrollo cognitivo. En línea con estas ideas, Jerome Bruner (1960) sostuvo que los estudiantes construyen activamente su conocimiento, y que cualquier contenido puede ser enseñado de manera significativa si se adapta adecuadamente, lo cual reforzó la importancia de las habilidades cognitivas como base de la educación (Miller, 2003).

Durante este tiempo, en el ámbito educativo se intensificó el interés por fomentar habilidades de orden superior como la creatividad, la metacognición y el pensamiento crítico. La taxonomía de Bloom (1956) se convirtió en una herramienta pedagógica esencial, permitiendo clasificar objetivos educativos en una jerarquía que favorece aprendizajes significativos y duraderos (Bloom et al., 1956).

El periodo entre 1960 y 1990, estuvo centrado en el desarrollo del procesamiento de la información y consolidación de habilidades superiores (Neisser, 1967).

A partir de los años 60, el modelo del procesamiento de la información se posicionó como paradigma dominante. Este enfoque asimiló el funcionamiento mental y el de un ordenador, describiendo cómo la información es recibida, almacenada y manipulada. Autores como Allen Newell y Herbert Simon (2019) desarrollaron el Modelo de Producción, que conceptualiza el pensamiento como una secuencia de reglas internas utilizadas para

resolver problemas y tomar decisiones. Estas teorías resultaron clave para el posterior desarrollo de la Inteligencia artificial (Neisser, 1967).

El periodo entre 1990-2020 fue signada por la transformación digital y los avances neurocientíficos (Ansari et al., 2025).

El surgimiento de la tecnología digital y la expansión de internet durante los años 90 transformaron radicalmente el concepto de habilidades. La proliferación de plataformas educativas interactivas y el acceso instantáneo a la información ofrecieron nuevas formas de desarrollar habilidades cognitivas (Faig et al., 2025)

En paralelo, Ansari et al (2025) afirman que, los avances en neurociencia cognitiva aportan una comprensión más precisa del funcionamiento cerebral en procesos como la memoria, la atención, la autorregulación. Estas investigaciones influyeron notablemente en las prácticas pedagógicas, promoviendo estrategias alineadas con el desarrollo neuronal y la diversidad cognitiva (Ansari et al, 2025).

Durante este periodo también cobró fuerza la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983, 1999, 2001, 2014), que amplió el espectro de habilidades reconocidas en la educación, incluyendo capacidades como la interpersonal, intrapersonal, musical o kinestésica, entre otras. De esta manera, se consolidó un enfoque inclusivo y multidimensional del desarrollo humano. A la explicación de esta teoría, y su repercusión sobre la concepción de habilidades se le dedicará, más adelante, un subapartado, por la implicancia de la misma en el trabajo que aquí se presenta.

Actualmente tanto en Europa como en Estados Unidos, el concepto de habilidades se enmarca en un enfoque holístico que articula competencias cognitivas, digitales, emocionales y sociales. Las denominadas habilidades del siglo XXI (las 4C: creatividad, pensamiento crítico, colaboración y comunicación) han sido incorporadas en los sistemas educativos como competencias esenciales para desenvolverse en un entorno globalizado (Maggio, 2018).

Los sistemas europeos han adoptado marcos curriculares que integran la competencia digital, el aprendizaje autónomo y la conciencia intercultural, con una fuerte influencia de la neurociencia educativa (Maggio, 2018).

Por su parte, en Estados Unidos se ha promovido el aprendizaje basado en proyectos, la educación emocional (Goleman, 1995) y el uso de tecnologías adaptativas para personalizar la enseñanza (Hattie, 2012).

El uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación, junto con el análisis de datos para adaptar las estrategias de enseñanza, representa una de las principales innovaciones del presente (Hattie, 2012). Estas transformaciones exigen reconsiderar continuamente el significado de las habilidades y su relación con la sostenibilidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

1.2.1. Las habilidades en Latinoamérica

La evolución del concepto de habilidades cognitivas en América Latina desde el siglo XX hasta el XXI refleja un cambio profundo en la comprensión de lo que significa educar. La transición hacia un enfoque que valore tanto las habilidades técnicas como las socioemocionales es fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Mateo y Lim, 2022).

Contextualmente, a lo largo del siglo XX, la educación en América Latina se centró principalmente en la transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, con un enfoque limitado en el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, como ya se ha señalado, las teorías de la psicología cognitiva, que surgieron en este período, empezaron a influir en la pedagogía. Autores como Jean Piaget (1947) y Lev Vygotsky (Yasnitsky et al., 2016) propusieron que el aprendizaje es un proceso activo que implica la construcción de conocimientos a través de la interacción con el entorno y la colaboración social. Estas ideas sentaron las bases para el reconocimiento de la importancia de las habilidades cognitivas en el aprendizaje, aunque su implementación en los sistemas educativos latinoamericanos fue lenta y desigual (Maggio, 2018).

Hoy en día, el concepto de habilidades cognitivas ha evolucionado para incluir un enfoque holístico que abarca no solo habilidades técnicas, sino también habilidades socioemocionales y digitales. Las competencias del siglo XXI, como la empatía, la autorregulación y la metacognición, son ahora reconocidas como esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes (Mateo y Lim, 2022).

La pandemia de COVID-19 ha acelerado esta transformación, revelando la necesidad de habilidades como la alfabetización digital y la capacidad de adaptación en un entorno educativo híbrido. La integración de estas habilidades en los currículos educativos de

América Latina es crucial para preparar a los estudiantes para un futuro incierto. Se requieren enfoques pedagógicos innovadores que fomenten el aprendizaje activo y la colaboración, así como la evaluación continua de las competencias adquiridas. La educación contemporánea debe, por lo tanto, centrarse en el desarrollo de un individuo que no solo sea competente en su campo profesional, sino que también esté equipado para contribuir a una sociedad más justa y equitativa (Mateo y Lim, 2022).

1.2.1.1. Las habilidades en Argentina

La evolución del concepto de habilidades cognitivas en Argentina, particularmente en el ámbito educativo, muestra una estrecha conexión con las teorías psicológicas del aprendizaje que surgieron en el contexto internacional, entre ellas la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Si bien el desarrollo local de las habilidades cognitivas estuvo influenciado inicialmente por el auge del cognitivismo impulsado por figuras como Jerome Bruner (1960), cuyo Centro de estudios cognitivos en Harvard marcó un hito para la psicología educativa en América Latina (Maggio, 2018), fue la propuesta de Gardner la que permitió una ampliación sustancial del paradigma tradicional. En lugar de concebir la inteligencia como una capacidad única y mensurable, Gardner (1983, 1999, 2001, 2014) introdujo la noción de múltiples formas de inteligencia lo cual ofreció una base teórica para comprender la diversidad de perfiles cognitivos en el aula. Esta perspectiva dialogó profundamente con las transformaciones del sistema educativo argentino, que desde finales del siglo XX comenzó a incorporar términos como “capacidades” y “competencias", apuntando a un aprendizaje más activo, integral y centrado en el estudiante (García, 2000).

En el siglo XXI la inclusión de habilidades blandas como la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración (Mateo y Lim, 2022) retomó y fortaleció los postulados de Gardner, promoviendo una educación orientada no solo al rendimiento académico sino también al desarrollo personal y social. Así, las inteligencias múltiples no solo enriquecen la comprensión del concepto de habilidades, sino que se posicionan como un marco referencial clave para interpretar, diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas y sostenibles en el contexto argentino.

1.2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples. Contribuciones de la teoría

La Teoría de la Inteligencias Múltiples surge como una respuesta crítica al enfoque tradicional de la inteligencia, el cual tiende a medirla a través de pruebas estandarizadas centradas en las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas.

Gardner propone una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición. Sus antecedentes formativos y teóricos se centran en la ciencia cognitiva (estudio de la mente) y la neurociencia (el estudio del cerebro). Su teoría de las inteligencias múltiples tiene importantes implicaciones educativas y curriculares, ya que reconoce distintas dimensiones cognoscitivas y, desde una visión alternativa más humana y verídica, tiene en cuenta que las personas poseen diferentes potenciales cognitivos (Gardner, 2014).

El autor, no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia, sin embargo, la replantea, proponiendo un concepto de Inteligencia centrado en la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario y cultural. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determina el camino adecuado que conduce a dicho objetivo (Gardner, 2014).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Esta teoría surge como contrapeso al paradigma de una inteligencia única. Para el autor, la inteligencia es una expresión plural. De ahí que el nombre de su teoría sea de las inteligencias múltiples. Es decir, se basa en el potencial de desarrollo de la diversidad de las capacidades humanas. Considera que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades y capacidades mentales, que denomina “Inteligencias” (Gardner, 1983).

Todos los individuos, sin lesiones cerebrales, poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades.

Para el autor, la Inteligencia es un potencial biopsicológico. Que un individuo pueda considerarse inteligente o no y en qué áreas, es un producto, en primera instancia, de su herencia genética y de sus características psicológicas, que van desde sus potenciales cognitivos hasta sus predisposiciones personales (Gardner, 2014).

Gardner sustenta su teoría en diversas fuentes de análisis (Gardner, 1983, 2001, 2014):

- Como seres humanos, todos tenemos un repertorio de capacidades adecuadas para resolver distintos tipos de problemas. Las investigaciones de Gardner comienzan considerando esos problemas, los contextos en los que se hallan y los productos culturalmente significativos que resultan de ellos. Aborda la idea de estudiar los problemas

que los humanos resuelven y, a partir de ahí, deducir que la inteligencia debe ser responsable de esa resolución.

- Las evidencias provenientes de estudios sobre el cerebro, el desarrollo humano, la evolución y las comparaciones entre diferentes culturas, han permitido el surgimiento de nuevas inteligencias humanas significativas.

- Estas múltiples aptitudes humanas, las inteligencias, son independientes en un grado significativo.

Con base en estas evidencias, establece inicialmente siete tipos de inteligencias, a las que luego suma la inteligencia Naturalista y la Existencial, conformando así una lista de al menos nueve inteligencias diferenciadas, aunque interconectadas.

Gardner (2014) asocia cada una de esas inteligencias, las vincula con una serie de capacidades y habilidades cognitivas, ya que este autor distingue entre estos dos constructos. Así, entiende que las capacidades son "las habilidades cognitivas que permiten a las personas resolver problemas y crear productos valiosos" (Gardner, 2014, p. 37); mientras que las habilidades son "las manifestaciones concretas, observables de las capacidades, es decir, la forma en que las personas expresan sus capacidades en acción" (Gardner, 2014, p. 37). Esta distinción resulta clave para comprender que no basta con tener el potencial, sino que es necesario contar con experiencias de aprendizaje que habiliten su desarrollo y aplicación.

1.2.2.1. Tipos de Inteligencia y sus implicancias para la orientación vocacional

Según Gardner (1983), los distintos tipos de inteligencias propuestos en su teoría remiten a capacidades implicadas y habilidades relacionadas que resultan válidas a los fines de comprender, aún más, de qué se trata cada una de estas inteligencias y sus alcances.

A continuación, se presentan las distintas inteligencias propuestas por Gardner en sus obras (1983, 1999, 2001, 2014). Con el objetivo de facilitar la comprensión del alcance de su teoría, se describen para cada inteligencia: las capacidades implicadas, las habilidades asociadas, los perfiles profesionales relacionados, los beneficios de su desarrollo y las actividades y materiales pedagógicos recomendados para potenciarlas.

*Inteligencia Lingüístico-Verba*l: Tipo de capacidad caracterizada por el empleo eficaz de las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas.

- **Capacidades implicadas.** Destreza para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, al hablar y escuchar.
- **Habilidades relacionadas.** Hablar y escribir eficazmente, memoria y buena dicción.
- **Perfiles profesionales.** Líderes políticos o religiosos, oradores, abogados, poetas, escritores, periodistas, actores, etc.
- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia.** Mejora la imaginación y creatividad, agiliza la mente, buen entendimiento, aumenta la ortografía, facilita el pensamiento, relaja, te expone a nuevas experiencias e intereses.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia**. Debates, escribir diarios, lectura oral, presentaciones, libros, computadoras, grabadoras, entre otras.

Inteligencia Lógico-Matemática: Es la capacidad lógica, matemática y científica de manejar números, relaciones y patrones lógicos de modo eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo. Las personas que la desarrollan analizan con facilidad problemas y planteamientos matemáticos (Caldeiro, 2010).

- **Capacidades implicadas:** capacidad para identificar modelos abstractos en el sentido estrictamente matemático, calcular numéricamente, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.
- **Habilidades relacionadas**: razonar lógicamente, resolver problemas y montar rompecabezas.
- **Perfiles profesionales:** Economistas, ingenieros, científicos, matemáticos, contables, etc. Asimismo, los ajedrecistas también requieren de capacidad lógica para desarrollar estrategias de juego mejores a las de su oponente, y a su vez anticipar sus movimientos.
- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia:** Mejora el pensamiento para hacer cálculos, buen desarrollo de procesos, buen análisis financiero, buen entendimiento de fórmulas para tomar buenas decisiones, buen manejo y administración de los bienes.

- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** resolución de problemas abstractos, cálculos mentales, juego con números, calculadoras, entrevistas cuantitativas, etc.

Inteligencia Espacial-Visual: Es la capacidad de formarse un modelo mental de un mundo espacial y así poder maniobrar y operar usando este modelo. Se relaciona con la habilidad de apreciar la imagen visual y de representar gráficamente el color, las ideas, la línea, la forma, la figura. Personas con estas capacidades estudian con mayor certeza a partir de gráficos, entendiendo muy bien planos, mapas y croquis (Caldeiro, 2010).

- **Capacidades implicadas:** Capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.
- **Habilidades relacionadas:** realizar creaciones visuales y visualizar con precisión.
- **Perfiles profesionales:** pintores, artistas, fotógrafos, arquitectos, diseñadores, publicistas, etc. Las personas que destacan en este tipo de inteligencia suelen tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles, además de un sentido personal por la estética.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** actividades artísticas, mapas mentales, visualizaciones, metáforas, vídeos, gráficos, mapas, juegos de construcción, etc.

Inteligencia Musical: Es la capacidad de apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, además de la sensibilidad al ritmo, el tono y el timbre. Personas con esta habilidad son capaces de procesar la información musical, detectar los matices melódicos y la armonía con mayor precisión. Asimismo, pueden expresarse a través de la música, componer, distinguir de manera más fácil los instrumentos o seguir diferentes ritmos (Caldeiro, 2010).

- **Capacidades implicadas:** capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos, así como analizar sonido en general.
- **Habilidades relacionadas:** crear y analizar música.
- **Perfiles profesionales:** músicos, compositores, críticos musicales, etc.

- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia**: Cantar, tocar instrumentos, leer y componer piezas musicales, escuchar música, asistir a conciertos, etc.
- **Recomendaciones para desarrollar esta inteligencia en niños:** proporcionar un ambiente musical desde la gestación, realizar juegos musicales, facilitar elementos musicales en su entorno, proporcionar experiencias directas con la música.

Inteligencia Corporal y Cinética: Es la capacidad para resolver problemas o para emplear productos utilizando el cuerpo o partes del mismo. Personas con esta habilidad, utilizan el propio cuerpo para expresar una emoción (como en la danza), para crear un producto o idea (como en el diseño de una invención) o para competir en un juego (como en el deporte). Así mismo, usan capacidades físicas como la coordinación, destreza, fuerza, equilibrio y velocidad, como particularidades de esta habilidad (Caldeiro, 2010).

- **Capacidades implicadas**: capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio.
- **Habilidades relacionadas**: utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, expresarse a través del cuerpo.
- **Perfiles profesionales**: actores, artistas plásticos, cirujanos, deportistas, actores, modelos, bailarines, etc. Todos ellos tienen que emplear de manera racional sus habilidades físicas.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** manuales, teatro, danza, relajación, materiales táctiles, deportes, etc.

*Inteligencia Interpersona*l: Es la capacidad para entender a las otras personas: lo que los motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa (Caldeiro, 2010).

- **Capacidades implicadas:** trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.
- **Habilidades relacionadas:** capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.
- **Perfiles profesionales:** administradores, docentes, psicólogos, terapeutas y abogados.

- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia**: Mejora el autoconocimiento y la toma de decisiones, mejora el rendimiento laboral, protege y evita estrés, favorece el desarrollo personal.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** aprendizaje cooperativo, tutorías, juegos de mesa, materiales para teatro, etc.

*Inteligencia Intrapersona*l: Caldeiro (2010) la refiere como la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Es una capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro. Esta guarda relación con el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimiento, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio para interpretar y orientar la propia conducta.

- **Capacidades implicadas:** Capacidad de automotivación, capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales y controlar el pensamiento propio, empatía, autoconciencia emocional, control de los impulsos, asertividad, autoconocimiento, autorregulación y automotivación.
- **Habilidades relacionadas:** meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.
- **Perfiles Profesionales:** Profesores, psicólogos, terapeutas, abogados y pedagogos, son perfiles que suelen puntuar muy alto en este tipo de inteligencia.
- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia**: Mayor autoconocimiento, manejo de emociones, mejor productividad, mayor equilibrio, mejor desempeño en el trabajo con grupos numerosos.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** instrucción individualizada, actividades de autoestima, redacción de diarios, proyectos individuales, meditación, entre otros.

Inteligencia Naturalista: Se refiere a la capacidad para observar, apreciar y entender el mundo natural. Permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza (Martínez Zarandona, 2016).

Esta clase de inteligencia fue añadida posteriormente al estudio original sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner, concretamente en el año 1999. Gardner consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano (o cualquier otra especie) y que ha redundado en la evolución. (Martínez Zarandona, 2016).

- **Capacidades Implicadas:** capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos.
- **Habilidades relacionadas:** observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, descubrir nuevas especies.
- **Perfiles Profesionales:** Biólogos, ambientalistas.
- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia**: pueden utilizar productivamente sus habilidades en actividades de caza, ciencias biológicas y conservación de la naturaleza, aunque también en cualquier ámbito del saber y la cultura.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** observación y análisis de entornos al aire libre.

Según refiere Martínez Zarandona (2016), todos aplicamos la inteligencia naturalista al reconocer plantas, animales, personas o elementos de nuestro entorno natural. Las interacciones con el medio físico nos ayudan a desarrollar la percepción de las causas y sus efectos y los comportamientos o fenómenos que puedan existir en el futuro; como por ejemplo la observación de los cambios climáticos que se producen en el transcurso de las estaciones del año y su influencia entre los humanos, los animales y las plantas. Una forma de desarrollar esta inteligencia es observando cada detalle de nuestra naturaleza y estar más en contacto con ella por medio de exploraciones y excursiones para conocer más los elementos de nuestro planeta.

Gardner postula que este tipo de inteligencia debió tener su origen en las necesidades de los primeros seres humanos, ya que su supervivencia dependía, en gran parte, del reconocimiento que hicieran de especies útiles y perjudiciales, de la observación del clima y sus cambios y de ampliar los recursos disponibles para la alimentación (Martínez Zarandona, 2016).

Inteligencia Existencial: Esta clase de inteligencia también fue desarrollada y añadida por Gardner en 1999. Se refiere a la capacidad de utilizar la razón y el pensamiento en cuestiones existenciales, buscando una conexión entre ellos y el mundo que los rodea. Incluye el sentido de la vida y la muerte (Gardner, 1999).

Además, los niños suelen tener gran inteligencia existencial, y suelen realizar muchas preguntas de este tipo. Las personas con mayor inteligencia existencial suelen tener unas características; como su cercanía con todo lo relacionado con la naturaleza, son personas muy profundas, con unas ideas y unos principios muy claros.

- **Capacidades Implicadas:** capacidad reflexiva y analítica.
- **Habilidades relacionadas:** interés por todo lo relacionado con la naturaleza humana, son personas muy profundas, con unas ideas y unos principios muy claros.
- **Perfiles Profesionales:** filósofos, teólogos, psicólogos humanistas y transpersonales, educadores orientados al desarrollo integral, trabajadores sociales en cuidados paliativos o apoyo emocional, sociólogos y antropólogos con enfoque en cosmovisiones humanas.
- **Beneficios al desarrollar esta inteligencia**: mayor autoconocimiento y sentido de propósito, capacidad para enfrentar mejores situaciones de crisis, pérdida e incertidumbre, desarrollo de una ética personal sólida y coherente coma apertura a la diversidad de creencias y cosmovisiones, conexión más profunda con los valores humanos universales, mayor resiliencia emocional y espiritual.
- **Actividades y materiales de enseñanza que se podrían emplear para desarrollar esta inteligencia:** participación en debates filosóficos, lectura de textos sagrados, filosóficos o literarios, escritura reflexiva sobre temas como el propósito de la vida, los valores o la muerte, meditación y mindfulness, lectura de biografías de grandes pensadores espirituales o humanistas, participación en proyectos interdisciplinarios.

Esta clasificación no debe interpretarse como una tipología cerrada ni como una forma de encasillar a los individuos, sino como una herramienta para reconocer que cada persona puede tener un perfil de inteligencia particular. Y más aún, que ese perfil puede ser un punto de partida para la construcción de un proyecto vocacional coherente con sus formas de pensar, sentir y actuar en el mundo.

Siguiendo esta línea de análisis, Gardner (2014) reconoce la pluralidad de inteligencias y las múltiples maneras que los humanos pueden manifestarlas. Al respecto, desde el momento en que se valora una capacidad en una cultura, puede considerarse una inteligencia.

Puesto que prácticamente todos los roles culturales requieren varias inteligencias, resulta importante considerar a los individuos como una colección de capacidades, que se manifiestan a través de diversas habilidades, más que como poseedores de una única capacidad de resolución de problemas que puede medirse directamente mediante test de papel y lápiz (Gardner, 2014). Aún, contando con un número relativamente pequeño de inteligencias, la diversidad de la habilidad humana se genera a través de las diferencias en estos perfiles.

Entonces, un individuo puede no ser particularmente dotado de ninguna inteligencia y, sin embargo, a causa de una combinación o mezcla de habilidades, puede ser capaz de cumplir con una función de forma única (Gardner, 2014). Por lo tanto, es de capital importancia evaluar la combinación particular de habilidades que pueden destinar a un individuo concreto a ocupar cierta casilla vocacional.

Todo lo explicitado hasta acá lleva a plasmar la importancia del próximo capítulo, el cual abordará el Estado de la Cuestión respecto del objeto de investigación.

CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente capítulo se propone visibilizar antecedentes de investigación que analizan, desde diversas perspectivas y contextos, los ejes orientación vocacional, habilidades cognitivas y elección de carrera. Este recorrido se realiza bajo la inspiración teórica de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, que ha aportado un nuevo paradigma para pensar la elección profesional desde un enfoque más plural y respetuoso de las singularidades cognitivas.

Se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda de estudios realizados en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y en particular Argentina y Jujuy, con especial atención en aquellos que abordan la relación entre estos tres ejes.

2.1. ANTECEDENTES EUROPEOS Y NORTEAMERICANOS

La búsqueda de antecedentes estadounidenses vinculados con la presente investigación llevó, en una primera aproximación, al estudio de Harmon et al. (1983), titulado "Using information in career development: From cognitions to computers". El mismo constituye una compilación de tres trabajos que exploran los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas del desarrollo vocacional, situando el foco en las teorías cognitivas y la toma de decisiones, y su integración en los sistemas informatizados de orientación emergentes en ese período. El propósito central fue examinar cómo las teorías cognitivas -particularmente las del aprendizaje social, reestructuración cognitiva y desarrollo cognitivo- junto con los modelos de toma de decisiones, podían sustentar tanto la comprensión del comportamiento vocacional como el diseño de herramientas innovadoras de orientación, incluyendo los sistemas computarizados de apoyo a la elección de carrera. Metodológicamente consistió en un análisis teórico aplicado. El texto propone integrar la teoría cognitiva con el diseño de intervenciones vocacionales, enfatizando la importancia de la autoeficacia, las creencias y la complejidad cognitiva en las elecciones de carrera. También, desarrollar programas de intervención basados en el aprendizaje social (modelamiento, refuerzo, exploración activa de información), incluir estrategias de reestructuración cognitiva para atender problemas de salud ocupacional y estrés laboral. Además, organiza las intervenciones considerando el estadio de desarrollo cognitivo del sujeto, y avanzar hacia el uso de sistemas computarizados de orientación que guíen procesos de toma de decisiones. A modo de conclusión, el texto subraya que la integración de las teorías cognitivas y modelos de decisión permiten diseñar herramientas más efectivas para la orientación vocacional, superando los enfoques meramente informativos. Este trabajo aporta antecedentes teóricos valiosos para esta tesis, al mostrar cómo la orientación vocacional centrada en las habilidades y procesos cognitivos

comenzó a consolidarse en Estados Unidos desde los años ochenta. Además, anticipa la relevancia de los sistemas informatizados, lo que enlaza la sostenibilidad de las elecciones de carrera en contextos de transformación tecnológica.

Otro estudio, realizado por Shearer & Luzzo (2009), denominado "Exploring the Application of Multiple Intelligences Theory to Career Counseling", tuvo como propósito demostrar el valor práctico de aplicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner al ámbito de la orientación vocacional. Los autores pretendían integrar esta teoría como un puente entre la evaluación objetiva de habilidades y la reflexión subjetiva, para mejorar la toma de decisiones en el desarrollo de una carrera. El artículo no presenta una muestra empírica tradicional, en su lugar, se apoya en una revisión teórica y en un estudio de caso ilustrativo (el caso "Tara") que demuestra cómo la aplicación del instrumento MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) puede beneficiar el proceso de orientación en jóvenes. El enfoque es cualitativo y teórico, basado en el análisis de literatura existente sobre desarrollo vocacional, la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la validación del Instrumento MIDAS. Utilizando un estudio de caso descriptivo para mostrar la aplicación práctica de la teoría. Se concluye que la Teoría de las Inteligencias Múltiples permite una comprensión más rica y personalizada de las capacidades de los individuos, lo que puede mejorar los procesos de orientación profesional significativamente. El uso del perfil de inteligencias múltiples ayuda a identificar fortalezas y limitaciones, facilitando la elección de carreras más alineadas con las habilidades reales de la personal. La herramienta MIDAS proporciona una evaluación confiable de los distintos tipos de inteligencias y fomenta la autorreflexión, el autoconocimiento y la planificación académica y vocacional. Finalmente, se sugiere que MIDAS puede utilizarse tanto en forma independiente como en combinación con otros instrumentos de evaluación profesional.

Más recientemente, en Estado Unidos, Weidner (2019), en su tesis doctoral titulada "Career pathway orientation courses and their influences on student career decision making", examina el impacto de los cursos de orientación en trayectorias profesionales sobre el proceso de toma de decisiones vocacionales de los estudiantes. El propósito del estudio fue determinar en qué medida estos cursos influyen en la capacidad de los alumnos para identificar opciones educativas y laborales coherentes, con sus intereses, habilidades y metas profesionales. Asimismo, buscó evaluar si tales intervenciones favorecen el desarrollo de competencias de autoconocimiento, exploración vocacional y planificación de carrera. Metodológicamente se empleó un diseño de investigación mixto. La muestra estuvo

conformada por estudiantes de instituciones de educación superior de Estados Unidos, y participantes de programas formales de orientación vocacional. El autor sostiene que la implementación sistemática de cursos de orientación en trayectorias profesionales puede proporcionar un marco estructurado de exploración vocacional, desarrollar competencias transferibles vinculadas a la autogestión y a la sostenibilidad de las decisiones y favorecer la construcción de un proyecto de vida coherente con el perfil de intereses y habilidades del sujeto. Los hallazgos muestran que los estudiantes que participaron manifestaron una mayor claridad respecto a sus metas de carrera, incrementaron la percepción de autoeficacia para enfrentar la elección vocacional, redujeron la indecisión vocacional y mostraron una mayor visión sostenible de su futuro laboral. Este estudio es pertinente porque confirma que los procesos de orientación vocacional estructurados, generan efectos positivos en la sostenibilidad de la elección de carrera. Además, aporta evidencia sobre la importancia de fortalecer competencias cognitivas y socioemocionales, lo que coincide con la propuesta de mostrar el diseño de un proceso de orientación vocacional centrado en las habilidades cognitivas.

Ya en Europa, concretamente en Cataluña (España), Zanella Figueroa (2011), en su investigación de grado titulada “La orientación juvenil y educativa en la formación integral del estudiante de nivel medio superior en el IPN”, analiza los elementos de la orientación juvenil y educativa que son fundamentales para la formación integral del estudiante del bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La autora aborda esta tarea desde una metodología cualitativa, sustentada principalmente en una exhaustiva investigación documental y en su propia experiencia profesional como jefa del departamento de orientación juvenil de la institución. Las fuentes analizadas incluyen el modelo educativo del IPN, el programa sectorial de educación de México, los acuerdos que establecen el Sistema Nacional de Bachillerato, encuestas nacionales sobre juventud y adicciones, y documentos internos de los programas de orientación del instituto. El trabajo de Zanella Figueroa (2011) es fundamental, ya que trasciende el análisis de la intervención individual para situar la orientación vocacional en el plano de la política educativa y la gestión institucional. Ofrece un estudio de caso robusto sobre los desafíos que enfrenta la implementación de un modelo de formación integral en un sistema educativo masivo y complejo. Para una tesis centrada en habilidades múltiples, como es el caso de esta investigación, este estudio español proporciona un argumento sólido al considerar que el desarrollo de dichas habilidades no depende únicamente de la evaluación psicométrica o la

consejería individual, sino de la existencia de una estructura institucional que integra la orientación en todos los niveles del proceso educativo.

En Bilbao (España), Fernández Graña (2012), en su investigación titulada "Utilización de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la orientación vocacional mediante instrumentos de evaluación cualitativas de las inteligencias", tiene como objetivo también explorar la utilidad de las inteligencias múltiples de Gardner en la orientación vocacional, pero desde un enfoque más vivencial, mediante la evaluación cualitativa de las inteligencias. Este autor persigue analizar la correspondencia entre las inteligencias múltiples y las tipologías de personalidad según el modelo RIASEC[1] de Holland y construir perfiles vocacionales detallados que incluyan intereses, habilidades y personalidad. La investigación se realizó con cinco participantes españoles en edad laboral, con inquietudes o insatisfacción vocacional. Los participantes tenían ocupaciones diversas, como ingenieros, cocineros y teleoperadores, en edades que oscilaban entre los 27 y 30 años. Se utilizó la metodología interpretativa-cualitativa basada en entrevistas personales semiestructuradas. Los instrumentos utilizados fueron el test RIASEC de Holland, la escala MIDAS de Shearer y la línea de vida en la entrevista. La investigación incluyó tres sesiones por participantes, donde se analizaron experiencias pasadas, contextos favorecedores y obstáculos en el desarrollo de las inteligencias múltiples. Los resultados de la investigación muestran que la teoría de las inteligencias múltiples es un marco útil para mejorar los procesos de orientación vocacional, ayudando a construir perfiles vocacionales más completos y precisos. Esto se debe a que la Teoría de las Inteligencias Múltiples permitió identificar habilidades e intereses más allá de las inteligencias estándar (Lingüística y Lógico-Matemática), enriqueciendo el proceso de orientación vocacional; la evaluación cualitativa, mediante la línea de vida, fue más precisa que los métodos cuantitativos como la escala MIDAS, al permitir un análisis detallado de las habilidades y experiencias de los participantes; se confirmó una relación directa entre las tipologías de Holland y las inteligencias múltiples, validando la utilidad de combinar ambas teorías en la orientación vocacional, y la satisfacción laboral está ligada a la compatibilidad entre el perfil de inteligencias múltiples del individuo y las inteligencias requeridas por su

[1] El modelo RIASEC de Holland es una teoría de orientación vocacional que categoriza las personalidades y los entornos laborales en seis tipos: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C). La idea central es que las personas se sienten más satisfechas y exitosas en carreras que coinciden con su tipo de personalidad.
En https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300012

ocupación, destacando la importancia de la inteligencia interpersonal en la realización personal.

Otras investigaciones más recientes encontradas en el ámbito europeo, y que guardan cierta relación con el estudio que aquí se presenta, son las realizadas por Meseguer Maiquez (2020), Juan Ríos (2021) y por Muñoz Rodríguez (2022), todas en España. En ellas se resalta, entre otros aspectos, la importancia del autoconocimiento en el alumnado en el proceso de orientación vocacional.

Así, Meseguer Maiquez (2020), en su tesis de maestría titulada "Programa Anual para un Departamento de Orientación. Propuesta de innovación educativa: Comunidad de Investigación Solidaria", señala que la orientación ocupa un papel marginal en el proceso educativo hasta el momento. Dentro de su programación incluye tres ámbitos de intervención: el de enseñanza-aprendizaje, el de acción tutorial y el de orientación para el desarrollo de la carrera; dentro de este último, señala la importancia de fomentar el autoconocimiento por parte del alumnado. Para ello, dentro de su programación, propone una serie de actividades, divididas en seis sesiones, en las que los individuos van indagando cómo se ven, cómo lo ven los demás, qué tipo de actividades o trabajos les gusta realizar; todas ellas dirigidas a que los estudiantes realicen un autoanálisis, cuyos objetivos son: identificar sus características personales, fomentar una imagen personal real e identificar las actividades profesionales asociadas a las preferencias de los estudiantes. Este autor señala que el conocimiento de uno mismo, formado por creencias personales sobre inteligencia, aptitudes, actitudes, intereses, metas profesionales, valores y personalidad, influyen en la elección profesional; por los que, cuanto mayor sea el grado de realismo sobre las creencias que constituyen el autoconcepto, y en la medida que se adapten al puesto de trabajo que se escoja, se tendría más posibilidad de éxito en la inserción laboral y en el mantenimiento y promoción en el entorno profesional.

Otro antecedente español, es el trabajo final de maestría de Juan Ríos (2021), nombrado "Análisis de la orientación académica ofrecida en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato". Este ofrece una perspectiva crítica sobre la efectividad de la orientación vocacional tradicional en España. La obra resalta que, si bien los orientadores cuentan con herramientas como los cuestionarios vocacionales para guiar a los alumnos, la influencia de otros factores -como las propias motivaciones del individuo, la opinión familiar y la posibilidad de encontrar trabajo- tienen un peso significativamente mayor para una decisión final. Este hallazgo subraya la necesidad de ir más allá de los

cuestionarios tradicionales. El objetivo principal de la investigación fue analizar la orientación académica ofrecida en los centros de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Para ello, se realizó un estudio sociométrico basado en un cuestionario en línea. La muestra estuvo compuesta por 86 estudiantes de diversos centros educativos de la isla de Mallorca. A través de este cuestionario, los participantes evaluaron su grado de satisfacción con la cantidad y calidad de la información proporcionada por el departamento de orientación. La conclusión principal del estudio plantea la necesidad de que los departamentos de orientación muestren un mayor acercamiento a los estudiantes y sus familias. La autora propone la necesidad de metodologías más concretas y de un trabajo en colaboración con los tutores para ofrecer de manera equitativa la totalidad de la información disponible sobre las salidas educativas. Este antecedente valida la premisa de que los modelos de orientación tradicionales son ineficaces y no satisfacen la necesidad de los estudiantes actuales, requiriendo la necesidad de diseñar un enfoque innovador en orientación.

Por su parte, Muñoz Rodríguez (2022), en su tesis doctoral titulada "La orientación y el autoconcepto núcleo de determinación en la elección de carrera profesional", entre otros aspectos, señala la importancia de que los estudiantes elijan sus carreras de manera acorde con sus intereses, pero desde la madurez y la conciencia. Esta autora, estableció como objetivo principal de su tesis conocer la necesidad de orientación y de servicios universitarios por parte de los estudiantes, analizando la influencia que tenía en ello el autoconcepto y otras variables sociodemográficas tales como el género, la edad o el lugar de origen de los estudiantes. Para realizar su estudio la autora empleó una metodología mixta en la que trabajó con un grupo de 497 estudiantes universitarios españoles y ecuatorianos, a los que les administró la Escala de Necesidades de Orientación Universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional de Moreno (2019) y la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999, 2001) que evalúa el autoconcepto global y sus dimensiones académico-laboral, social, emocional, familiar y físico. También llevó a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos focales con los estudiantes. Entre otros resultados, esta autora llega a la conclusión de que existe una relación entre el autoconcepto positivo de los estudiantes y la necesidad de orientación de los mismos, lo que demostraría que las personas, a través de la orientación, son capaces de conocerse mejor a sí mismas, siendo la orientación un modo eficaz para favorecer y mejorar el autoconcepto; demostrando también la importancia de fomentar en el estudiantado un autoconocimiento de los intereses, valores,

metas, aptitudes, habilidades o capacidades, para tener un autoconcepto realista que ayude en los procesos de orientación.

2.2. ANTECEDENTES LATINOAMERICANOS

En el contexto de la orientación vocacional en Latinoamérica, el trabajo de especialización colombiano de Carvajal Palacios (2008), titulado "Factores inherentes al desarrollo personal, que predominan en la toma de decisión profesional y vocacional de los estudiantes inscritos en el preuniversitario de la Universidad de Nariño, en el año 2007", se presenta como un primer antecedente de gran valor, ya que conecta directamente con el enfoque de investigación de esta tesis, al vincular los factores de desarrollo personal -como las inteligencias múltiples y la personalidad- con la toma de decisiones vocacionales. La autora aborda la problemática de la indecisión y la falta de claridad en la elección de carrera, un fenómeno que contribuye a la alta deserción estudiantil en los primeros semestres de la educación superior. La investigación subraya que los factores ligados a este hecho están directamente relacionados con la falta de un proceso de orientación profesional y vocacional sistemático y con la experticia requerida. El estudio justifica la necesidad de investigar cómo los factores inherentes al desarrollo personal inciden en la toma de decisiones, proponiendo alternativas de intervención que permitan a los jóvenes explorar sus propias vidas para encontrar respuestas más genuinas y fundamentadas. Entre los objetivos específicos de esta investigación interesa uno especialmente, el de explorar si la tendencia a determinados tipos de inteligencias múltiples entre los estudiantes se relacionaba con áreas de interés profesional y vocacional. Para el estudio, enmarcado en un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, se utilizó un muestreo intencional de 24 estudiantes con edades entre 16 y 20 años que asistían a un curso de orientación vocacional. La metodología incluyó la aplicación de pruebas para evaluar la personalidad (Cuestionario Factorial 16PF) y las tendencias a las inteligencias múltiples. Los resultados encontrados en este trabajo, revelaron una relación entre estas variables, al observar que las inteligencias predominantes, Interpersonal e Intrapersonal, revelarían una disposición natural de los estudiantes a carreras relacionadas con la capacidad para entender a los demás y para resolver los problemas propios y ajenos; lo cual conectaba con su inclinación hacia áreas de interés profesional como Ciencias de la Salud o Seguridad y Defensa. La autora concluye señalando que es importante entender la orientación vocacional como un proceso secuencial y progresivo, como un espacio de crecimiento personal, que haga posible, a través de la continua confrontación y autorreflexión, que los individuos se conozcan a sí mismos, permitiéndole

esto tomar posturas claras y precisas sobre su presente y su futuro laboral. Los resultados del estudio son de relevancia ya que validan la conexión entre las habilidades y la elección de carrera. Este trabajo de 2008 proporciona un sólido antecedente sobre la necesidad de basar la orientación vocacional en un análisis profundo del desarrollo personal y de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Su enfoque en la Teoría de las Inteligencias Múltiples es un precursor directo de la propuesta de esta tesis, lo que valida la importancia de este estudio y la necesidad de modernizar y profundizar la orientación vocacional en la región.

En la tesis de maestría de Orozco Rubio (2010), en Colombia, denominada "Confiabilidad y Validez Predictiva de la Prueba de Evaluación de Inteligencias Múltiples de las Estudiantes de los Grados Séptimo y Noveno del Colegio Eugenia Ravasco de Manizales", se enfoca en la validación de una prueba de evaluación de inteligencias múltiples, dado que no existían instrumentos de este tipo con las propiedades psicométricas suficientes para su uso generalizado en instituciones educativas colombianas. La autora se propuso llenar este vacío, con el fin de que los educadores y orientadores pudieran realizar diagnósticos precisos sobre las habilidades de los estudiantes. El objetivo del estudio fue determinar la confiabilidad y validez predictiva de la prueba de evaluación de inteligencias múltiples. La metodología fue cuantitativa y correlacional. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de los grados séptimo y noveno. Para la recolección de los datos, se utilizaron los resultados de la prueba de inteligencias múltiples y los promedios académicos de las estudiantes de las asignaturas mencionadas. Los resultados concluyeron que la prueba de evaluación de inteligencias múltiples utilizada presenta un índice de confiabilidad superior al .70, lo que la hace apta para ser empleada en entornos educativos. Esto es una contribución directa a esta investigación, ya que valida la idea de que es posible medir las inteligencias múltiples de manera fiable.

En el contexto de la orientación vocacional en Guatemala, el trabajo de investigación de Orellana y Mó Alvarez (2012), titulado "Programa de Orientación Vocacional basado en Aptitudes e Intereses de los alumnos de 3ero. Básico de IEEB Dr. Carlos Federico Mora", presentado para optar al título de técnicas universitarias en la universidad de San Carlos de Guatemala, ofrece una perspectiva sobre la aplicación de un programa de orientación vocacional estructurado en el ámbito de la educación pública. El estudio resulta de interés por su enfoque pragmático y por los desafíos que evidencia una población estudiantil específica. Las autoras parten de la hipótesis de que los estudiantes pasan por situaciones de inseguridad y frustración, a la hora de elegir una carrera profesional, por el hecho de

desconocer sus habilidades. En esta elección no tienen en cuenta sus verdaderas necesidades, no evalúan qué trabajos son los que les convienen en base a estas habilidades, a sus intereses o sus conocimientos y entrenamientos previos. El objetivo central fue implementar un programa de orientación vocacional para los estudiantes, con el fin de guiar a los jóvenes en el descubrimiento de sus aptitudes e intereses para facilitar una elección de carrera acorde a su personalidad y vocación, buscando con ello reducir la deserción académica futura. Metodológicamente, las autoras trabajaron con una muestra de 48 estudiantes de entre 13 y 16 años, seleccionados por su rendimiento y comportamiento. Se llevó a cabo con ellos un proceso de orientación que contó con un total de seis sesiones, a lo largo de las cuales se recolectó información sobre: sus intereses (posibles ocupaciones, tipo de trabajo preferido y tareas que realiza fuera de la escuela); aspectos personales relacionados con la dinámica familiar, problemáticas económicas o problemáticas escolares); y se recolectaron datos sobre sus aptitudes (habilidades) por medio de la aplicación de la aplicación del Test de Aptitudes Diferenciales. Los hallazgos del estudio arrojan luz sobre el perfil de habilidades de los adolescentes en este contexto educativo, mostrando que un alto porcentaje de estudiantes presentaban habilidades de velocidad y precisión, razonamiento mecánico y razonamiento abstracto, así como de razonamiento espacial. Las habilidades numéricas se presentaron en un nivel medio en los estudiantes; siendo el razonamiento verbal más bien pobre en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, se observó que, en algunos casos, los intereses vocacionales de los estudiantes no coincidían con las habilidades detectadas en las pruebas psicométricas; estando la elección vocacional más bien relacionada por cuestiones vinculadas a los posibles ingresos económicos, el prestigio social y las expectativas laborales. Para esta investigación doctoral, este trabajo guatemalteco constituye un antecedente empírico relevante al demostrar la viabilidad de un modelo de intervención estructurado y, a la vez, subrayar las limitaciones de un enfoque puramente psicométrico si no se considera el contexto sociocultural y las habilidades académicas de base del estudiante. El estudio de Orellana y Mó Álvarez (2012) sirve, como un claro diagnóstico de la realidad en un segmento del sistema educativo guatemalteco y justifica la necesidad de desarrollar modelos de orientación que no sólo diagnostiquen, sino que contribuyan al desarrollo de las competencias necesarias para el futuro académico y profesional del estudiante.

En el trabajo de especialización colombiano de la autora Narváez Morales (2013), titulado “Prospectiva: Apoyo Metodológico en la educación media del Colegio Alfonso López Michelsen-IED”, se introduce el concepto de “prospectiva” como una herramienta

para la orientación vocacional, lo que resuena en el enfoque de esta tesis, al buscar que los estudiantes construyan una elección de carrera sostenible en el tiempo, lo que implica una visión de futuro. La autora propone la prospectiva como un apoyo metodológico para la auto orientación vocacional. Este trabajo se basa en la idea de que la educación debe dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para construir un futuro sólido, a través de la reflexión sobre el presente y la visualización de un futuro deseado. Este documento, que se fundamenta en una investigación exploratoria y la investigación- acción, propone la creación de una propuesta metodológica para mejorar los resultados académicos mediante herramientas de la prospectiva, como son el uso de ensayos literarios donde los estudiantes deben escribir sobre sus deseos más profundos para el futuro, en aspectos como estudios, universidad, viajes, familia y metas. El principal aporte del trabajo de Narváez Morales es la incorporación del concepto de "prospectiva", validando así la necesidad de que los procesos de orientación incorporen una visión de futuro y que utilicen herramientas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus metas a largo plazo, fortaleciendo así la coherencia entre sus deseos, sus habilidades y su elección de carreras.

En el trabajo de Baquen Sanabria (2015), titulado "Inteligencias múltiples en orientación vocacional para el ingreso en la educación postmedia", se plantea como objetivo central examinar cómo la Teoría de las Inteligencias Múltiples puede optimizar la orientación vocacional y favorecer la permanencia estudiantil en la educación superior. De manera específica, se buscó evaluar las inteligencias múltiples en un grupo de alumnos del último año de secundaria, analizar la coherencia entre sus perfiles cognitivos y la elección de carrera, establecer correlaciones entre ambos factores y, finalmente, proponer estrategias de intervención basadas en este enfoque. Metodológicamente, el estudio adoptó un diseño descriptivo-correlacional de carácter cuantitativo y no experimental, con una muestra de 30 estudiantes de grado 11 de un colegio campestre privado cercano a Bogotá. Se aplicaron dos instrumentos: el test de inteligencias múltiples diseñado por Howard Gardner y un test de orientación vocacional, cuyos resultados fueron procesados con el software EZAnalyze y sometidos a correlación de Pearson. Los hallazgos evidenciaron que la inteligencia más sobresaliente de la muestra fue la Viso-Espacial (70,2 puntos), mientras que la más baja correspondió a la Musical (56,2 puntos). Asimismo, se identificó que 14 estudiantes mostraban coherencia entre sus inteligencias predominantes y la elección de carrera, mientras que 16 presentaban inconsistencias o dudas en su decisión. Estos datos sugieren que una proporción significativa de los jóvenes requieren apoyo adicional para alinear su

perfil cognitivo con su proyecto vocacional, evitando así elecciones poco sostenibles que pueden derivar en deserción universitaria. A partir de estos resultados, la autora propone un programa de intervención neuropsicológica estructurado en proyectos de aula -entre ellos *Matemáticas en mi futuro, Simulación de mi papel profesional en la ONU, Mi vida desde la literatura e Improvisación musical*- destinados a potenciar las distintas inteligencias múltiples y orientar la toma de decisiones académicas. Complementariamente, se sugiere la creación del software IM-PROVE (Inteligencias Múltiples Para Reconocer la Orientación Vocacional Estudiantil), capaz de integrar resultados de las inteligencias múltiples, pruebas vocacionales y exámenes estandarizado (SABER 11) como herramientas tecnológicas de apoyo a la orientación. En sus conclusiones, el estudio resalta que la orientación vocacional brindada en la educación media resulta insuficiente para garantizar elecciones profesionales ajustadas al perfil de los estudiantes. La incorporación de las inteligencias múltiples en este proceso se presenta como una vía eficaz para promover la coherencia entre potencialidades cognitivas y elección académica, fortaleciendo así la permanencia en la educación superior. Como limitación se señala el tamaño y el alcance reducido de la muestra, lo que exige investigaciones con mayor representatividad. Este aporte resulta de particular interés para la presente investigación doctoral, dado que sustenta empíricamente la hipótesis de que la integración del perfil de habilidades cognitivas en la orientación vocacional constituye una estrategia clave para lograr elecciones de carrera sostenibles y prevenir la deserción universitaria.

Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, desde Costa Rica, aportan dos trabajos de interés para la presente tesis. El primero de ellos, publicado en el año 2017, titulado "Construcción y validación de un instrumento de evaluación de preferencias y habilidades vocacionales para carreras científico-tecnológicas"; y el segundo, publicado en el año 2020 titulado "Preferencias y habilidades vocacionales de las Ingenierías Ambiental, Forestal y Seguridad Laboral e Higiene Ambiental". Los objetivos de ambas investigaciones fueron construir una prueba sobre perfiles vocacionales para diferentes carreras de ingeniería del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR): Ingeniería en Electrónica, Ingeniería en Computación y Mantenimiento Industrial, en el primer estudio; e Ingeniería en Seguridad Laboral e Higiene Ambiental, Ingeniería Forestal e Ingeniería Ambiental, en el segundo caso.

En el primer estudio, con base en una muestra de 496 estudiantes y 10 docentes de Electrónica, Computación y Mantenimiento Industrial, la investigación se realizó en tres

fases. En la primera de ellas se aplicó, a 86 estudiantes y 10 docentes, un cuestionario para obtener información sobre el perfil vocacional de las carreras (tareas propias, áreas profesionales-ocupacionales, profesiones afines, contenidos de ciencias básicas asociados a cada carrera, intereses y habilidades asociadas a las mismas), la cual fue sintetizada para su posterior revisión con expertos. A partir de los perfiles elaborados, se construyeron los ítems incluidos en la versión preliminar de la "Prueba de tareas, intereses y habilidades en el área de ingeniería, en el ITCR", la que se aplicó en la segunda fase, como estudios piloto, a un total de 84 estudiantes de las carreras estudiadas, en conjunto con las escalas de habilidades e intereses del test Self Directed Search de Holland. En la fase final, luego de realizar los análisis psicométricos (estadísticas descriptivas, análisis de confiabilidad y discriminación por ítems, así como análisis factoriales exploratorios y confirmatorios), se aplicó la versión revisada de dicha prueba, a un total de 313 estudiantes, y se seleccionaron los ítems más adecuados para integrar la versión final. Los resultados mostraron evidencias de validez y confiabilidad en la mayoría de las escalas y mejores indicadores psicométricos que las pruebas de Holland. Este aspecto revela que el empleo de pruebas psicométricas estándar, más allá de que las mismas se encuentren validadas psicométricamente, en ocasiones no son útiles para determinadas carreras o contextos; siendo necesario el análisis específico de las habilidades y aptitudes requeridas para determinadas carreras.

En el segundo estudio, de estas mismas autoras, se trabajó con 373 estudiantes y 10 docentes de las carreras de Ingeniería en Seguridad Laboral e Higiene Ambiental, Ingeniería Forestal e Ingeniería Ambiental, siguiendo el mismo procedimiento, pero sumándose, en la segunda fase, la administración de una Escala de Evaluación de Satisfacción Vocacional; e incorporándose en el estudio el análisis de diferencias según carrera, sexo, rendimiento académico y satisfacción vocacional. Se evaluaron también las cualidades psicométricas de los instrumentos con estadísticas descriptivas y análisis factoriales, obteniéndose adecuados indicadores psicométricos en la mayoría de los casos. Los resultados psicométricos mostraron alta consistencia interna y adecuada validez de constructo en las escalas de intereses, tareas y habilidades, confirmando siete subescalas de habilidades (matemática, físico-mecánica, biología, química, liderazgo, visoespacial y autorregulación-disciplina). Se evidenció que los estudiantes con mayor satisfacción vocacional obtuvieron puntajes significativamente más altos en intereses, tareas y habilidades vinculadas a su carrera. Asimismo, se hallaron diferencias significativas según sexo, carrera y promedio ponderado. En la discusión, los autores destacan que las tareas resultaron ser un mejor predictor de

satisfacción vocacional que los intereses, lo que representa un aporte innovador al campo, al enfatizar la importancia de considerar la congruencia entre las actividades prácticas de una disciplina y el perfil de habilidades del estudiante. Además, se concluye que el rendimiento académico no se asocia directamente con la satisfacción vocacional, mientras que la coherencia entre habilidades, tareas e intereses sí constituye un factor decisivo para la sostenibilidad de la elección profesional. Este artículo resulta relevante para esta investigación doctoral ya que: reafirma la necesidad de incorporar el perfil de habilidades cognitivas y socioemocionales en los procesos de orientación vocacional; evidencia que la satisfacción vocacional no depende exclusivamente del rendimiento académico, sino de la congruencia entre intereses, tareas y habilidades, aspecto central de la hipótesis de trabajo de esta investigación; finalmente, propone y valida instrumentos que integran dimensiones complementarias (tareas, intereses y habilidades), lo que aporta una base metodológica sólida para diseñar procesos de orientación vocacional más integrales y sostenibles.

También en Costa Rica, el estudio de Sandí Delgado y Cruz Alvarado (2017) "La simulación como recurso electrónico para potenciar las habilidades cognitivas del estudiantado", introduce la cuestión de la praxis vocacional desde la perspectiva del perfil de competencias que se exige al profesional en orientación. El estudio tuvo como objetivo diseñar y validar el perfil profesional de los orientadores en Costa Rica, discriminando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios según la formación universitaria. Aunque no se centra directamente en la teoría de las habilidades múltiples de Gardner, sí aborda las competencias que el orientador debe dominar para tratar la complejidad del sujeto y su entorno. Se utilizó un diseño cuantitativo basado en las técnicas de análisis de contenido y la validación del juicio por expertos, contando con profesionales de orientación de diversas universidades costarricenses. Esta metodología rigurosa asegura que el perfil resultante representa un consenso académico sobre las demandas actuales de la profesión. Los hallazgos subrayan la necesidad de que el perfil profesional incorpore un abordaje multi, inter y transdisciplinario. Sandí Delgado y Cruz Alvarado (2017), con su estudio, aportan una mirada nueva sobre el perfil del orientador, al otorgar la responsabilidad de poseer conocimientos sobre el mercado laboral y su contexto socio-político-económico. A su vez, sugiere la importancia de incorporar herramientas tecnológicas y la actualización constante en la legislación del área por parte del orientador. Estos resultados son fundamentales porque justifican que la orientación vocacional no puede operar con modelos simplistas, sino que

requiere una visión holística que conecte las habilidades intrínsecas del orientado con la complejidad de su entorno de aplicación.

Continuando, el estudio de tesis de grado titulado “Inteligencias Múltiples y Elección de Carrera en estudiantes de primer semestre de Ingeniería y Psicología en la Institución Universitaria de Envigado” desarrollado por las autoras Rendón Martínez et al. (2018), en Colombia, se orienta a identificar la relación existente entre las inteligencias múltiples y la elección de carrera, en el marco de la preocupación por la deserción universitaria temprana. El objetivo general fue establecer dicha relación en estudiantes de primer semestre de Ingeniería en Sistemas y Psicología. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental, con alcance correlacional y diseño transversal. La población estuvo constituida por 221 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 100 (80% de Psicología y 20% de Ingeniería en Sistemas), todos del primer semestre. El instrumento aplicado fue el Cuestionario de Inteligencias Múltiples compuesto por 80 ítems que evalúan las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner. Los resultados indicaron que en los estudiantes de Psicología predominó la inteligencia Intrapersonal, siendo las inteligencias con puntuaciones más bajas la Musical, la Lógico-Matemática, la Espacial y la Interpersonal; mientras que en los de ingeniería sobresalió la inteligencia Lógico-Matemática, siendo la inteligencia con menor puntuación en este grupo la Naturalista. Al comparar entre sí las dos carreras, se observaron diferencias significativas en la inteligencia Lógico-Matemática y Espacial, que fue mayor en los estudiantes de Ingeniería; y en la inteligencia Naturalista, que fue mayor entre los estudiantes de Psicología. Según el sexo, los hombres puntuaron más alto en la inteligencia Cinestésica y la Lógico-Matemática, mientras que las mujeres destacaron en Intrapersonal y Naturalista. Todas las inteligencias evaluadas se encontraron en rangos de normalidad, aunque con diferencias en intensidad según carrera y género. En las conclusiones, las autoras confirman la existencia de una relación significativa entre la elección de carrera y la inteligencia predominante, lo que valida la pertinencia de integrar la teoría de las inteligencias múltiples en los procesos de orientación profesional. Asimismo, destacan que la identificación temprana de estas inteligencias puede contribuir a reducir la deserción universitaria al favorecer elecciones más coherentes con las capacidades personales. Como recomendaciones, las investigadoras sugieren desarrollar investigaciones longitudinales para evaluar la evolución de las inteligencias múltiples a lo largo de la trayectoria académica y fomentar estrategias pedagógicas que potencien las habilidades dominantes de cada carrera. Este trabajo resulta

de gran pertinencia para esta investigación doctoral, pues aporta evidencia empírica de la relación entre perfil de habilidades cognitivas y elección de carrera, mostrando cómo la aplicación de la teoría de Gardner puede fortalecer procesos de orientación vocacional y contribuir a elecciones profesionales sostenibles.

La investigación colombiana de Hernández Peña (2018), titulada "Orientación vocacional basada en la construcción del perfil de inteligencias múltiples: estudiantes de segundo de primaria Colegio Naciones Unidas sede A", constituye una investigación aplicada que amplía el campo tradicional de la orientación vocacional al proponer su implementación desde los primeros ciclos escolares, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. El propósito central de la autora fue diseñar una propuesta pedagógica que permita desarrollar procesos de orientación vocacional con niños de segundo grado de primaria, a partir de la elaboración de su perfil de inteligencias múltiples. Parte del supuesto de que la vocación y el proyecto de vida no debe abordarse únicamente al final de la secundaria, sino desde la infancia, cuando comienzan a configurarse las habilidades, intereses y potencialidades cognitivas. La propuesta de la autora se apoya en los postulados de Gardner (1993, 1998), Dewey (1916), Maslow (1970) y Ortiz (2007), quienes destacan la diversidad de capacidades humanas y el papel de la educación en su desarrollo integral. El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo fenomenológico-hermenéutico, orientado a comprender el fenómeno de la orientación vocacional en contextos reales. Se aplicó un cuestionario de inteligencias múltiples adaptado a estudiantes de segundo grado del colegio Naciones Unidas, Sede A, en Bogotá. Los resultados del instrumento se triangularon con evaluaciones académicas, informes docentes y observaciones institucionales, permitiendo construir un perfil individual de inteligencias predominantes. El proyecto articuló la elaboración del perfil cognitivo con los programas institucionales de jornada única, integrando talleres artísticos, deportivos y tecnológicos. Este enfoque interdisciplinario vinculó a los docentes como co-evaluadores del proceso, fortaleciendo el trabajo conjunto entre orientación y enseñanza. Los datos finales de investigación mostraron que identificar tempranamente las inteligencias predominantes incrementó la motivación hacia el aprendizaje, favoreció la autoevaluación de las capacidades individuales, y permitió a los niños visualizar intereses vocacionales iniciales, coherentes con sus estilos de aprendizaje y desempeño. Hernández Peña concluye que la orientación vocacional en edades tempranas es una herramienta formativa y preventiva, que contribuye a la construcción del proyecto de vida y a la consolidación de aprendizajes

significativos. Su investigación resalta el rol del orientador escolar como mediador pedagógico, no sólo en la educación media, sino en toda la trayectoria educativa, proponiendo institucionalizar el perfil de inteligencias múltiples como práctica permanente en el currículo. Este trabajo aporta evidencia empírica y conceptual para una orientación vocacional centrada en las habilidades cognitivas, en tanto demuestra la viabilidad y valor pedagógico de identificar perfiles cognitivos desde edades tempranas. Además, ofrece un modelo de integración entre escuela, familia y políticas educativas que respalda la idea de que la comprensión de las habilidades múltiples es esencial para una elección vocacional sostenible y coherente con la estructura cognitiva de cada estudiante.

En la región del Perú, Miranda Carrión (2019), desarrolla su tesis doctoral nombrada "Inteligencias Múltiples y Formación Profesional de estudiantes y egresados en ciencias administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco". La autora postula como objetivo de investigación determinar el grado de relación de las inteligencias múltiples con la formación profesional desde la percepción de los estudiantes y egresados de la Escuela Profesional de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Para este propósito se realizó una investigación cuya metodología adoptada fue de tipo aplicada, prospectiva, transversal, no experimental y descriptivo-correlacional. La muestra de estudio, no probabilística, fue conformada por 90 alumnos y 92 egresados, haciendo un total de 182 sujetos de estudio. La técnica de recolección de datos seleccionada fue la encuesta y el instrumento aplicado el cuestionario, validado por expertos. Los resultados más relevantes destacan que las inteligencias múltiples se relacionan de manera significativa con la formación profesional ($\chi^2 = 23.035$, $p = .042$ en nivel de profundidad; $\chi^2 = 18.359$, $p = .032$ en grado de importancia). La inteligencia Lógico-Matemática fue la más valorada en términos de profundidad (48,9%) y de importancia (67,03%), seguida de la Lingüística (20,88%) e Interpersonal (13,19%). Llama la atención la ausencia de la Intrapersonal, considerada crucial para el desarrollo profesional. En cuanto a la formación profesional, el 53,8 % la considero buena y el 28% excelente, lo cual refleja satisfacción general, aunque plantea la necesidad de ajustes curriculares para alcanzar mayores niveles de excelencia. También se identificaron asociaciones significativas entre las inteligencias múltiples y dimensiones específicas de la formación profesional: análisis y conocimiento, comunicación y trabajo en equipo, liderazgo, resiliencia, organización, autocontrol y responsabilidad social. Las conclusiones señalan que el fortalecimiento de las inteligencias múltiples impacta directamente en la calidad de la formación profesional y, por

ende, en la inserción laboral de los egresados. El predominio de la inteligencia Lógico-Matemática se ajusta al perfil esperado en administración, pero se recomienda reforzar las inteligencias, en especial la Intrapersonal, por su relevancia en la autogestión y el liderazgo. En cuanto a las propuestas, el estudio plantea la necesidad de reajustar los planes curriculares en Administración para incorporar estrategias que desarrollen de manera integral todas las inteligencias múltiples, evitando sesgos hacia lo lógico-matemático. También se recomienda implementar diagnósticos sistemáticos de inteligencias múltiples en estudiantes y egresados, a fin de orientar mejor sus trayectorias académicas y profesionales. Este artículo es de gran relevancia para esta investigación doctoral, ya que demuestra empíricamente la relación entre perfil de habilidades cognitivas y formación profesional, aportando evidencias sobre cómo el reconocimiento de las inteligencias múltiples puede servir como predictor de desempeño académico y laboral, y como base para un diseño de orientación vocacional más sostenible.

En Guatemala, también en el 2019, dentro de los estudios empíricos sobre la validez y pertinencia de las pruebas de ingreso universitario, la investigación de Salazar Pinto (2019), presentada para obtener el grado de Licenciada en Psicología en la Universidad de San Carlos de Guatemala, constituye un aporte significativo. Titulada "Rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala y su relación con los resultados obtenidos en la prueba específica de habilidades", esta tesis aborda de manera directa la capacidad predictiva de los instrumentos de selección y los factores multifactoriales que inciden en el éxito del estudiante. El objetivo general fue determinar el grado de correlación entre la prueba específica de habilidades y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Arquitectura (cohorte, 2017). La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional. Se trabajó con una muestra total de 307 estudiantes. Los resultados cuantitativos confirmaron que existe una correlación estadísticamente significativa, aunque de valor modesto, entre los resultados de la prueba de habilidades y el rendimiento académico del primer semestre. La conclusión principal de la autora confirma que las pruebas de habilidades específicas demuestran tener validez predictiva; y por otro lado el rendimiento académico es un fenómeno complejo que no puede reducirse a las aptitudes medidas por un test. A partir de estos hallazgos, Salazar Pinto (2019) propone implementar un modelo de evaluación holístico que no sólo mide habilidades sino también conocimientos específicos requeridos para la carrera y diseñar e implementar programas propedéuticos de

apoyo al estudiante que aborde las deficiencias detectadas. Este estudio proporciona una evidencia empírica contundente sobre la necesidad de superar los enfoques puramente aptitudinales en la orientación vocacional. Si bien este estudio confirma la utilidad de las pruebas psicométricas como herramientas de diagnóstico, su mayor aporte es demostrar que el éxito universitario depende de un conjunto mucho más amplio de habilidades de autogestión y adaptación.

Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020), de Perú, en el texto "Inteligencias Múltiples e Intereses Profesionales en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima Metropolitana", proponen como objetivo principal de investigación determinar si existía correlación entre las inteligencias múltiples y los intereses profesionales en estudiantes de secundaria, además de comparar el rendimiento de ambas variables según la gestión (pública o privada) de las instituciones educativas. Este propósito se enmarca en la necesidad de ofrecer orientaciones vocacionales más ajustadas a las habilidades e intereses de los adolescentes, como vía para reducir la deserción universitaria y favorecer elecciones profesionales más sostenibles. La investigación se desarrolló bajo un diseño cuantitativo, correlacional y de corte transversal. La hipótesis fue contrastada en 283 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, 124 de ellos de escuelas públicas y 159 de escuelas privadas. Para la evaluación, se utilizaron los instrumentos: Cuestionario de Inteligencias Múltiples (CUIM) de Aliaga et al. (2012) y el Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP-R) de la Cruz López (2005). Los resultados confirmaron la existencia de correlaciones significativas entre diferentes tipos de inteligencias y determinados campos profesionales. Entre las más relevantes destacan: la Inteligencia Lingüística con el campo profesional Científico Social (.306), la Inteligencia Musical con el campo profesional Artístico-Musical (.497), la Inteligencia Lógico-Matemática con el campo profesional Técnico (.433), la Inteligencia Espacial con en el campo profesional Artístico-Plástico-Moda (.364), la Inteligencia Interpersonal con el campo profesional Deportivo (.265), la Inteligencia Intrapersonal con el campo profesional Científico Social (.218), la Inteligencia Cinestésica con el campo profesional Deportivo (.552), y, la Inteligencia Naturalista con el campo profesional Agrario-Agropecuario (.526). Esos hallazgos respaldan la hipótesis de que la autopercepción de habilidades cognitivas y la identificación de intereses profesionales interactúan de manera significativa en la construcción del proyecto vocacional. Las conclusiones subrayan que la articulación entre inteligencias múltiples e intereses permite fortalecer los procesos de toma de decisiones vocacionales y disminuir los índices de

abandono universitario. Asimismo, los autores recomiendan implementar programas de orientación vocacional integral en los colegios, no restringidos únicamente los últimos años de secundaria, y considerar el perfil de habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes en el diseño de intervenciones educativas. Este estudio ofrece aportes de gran pertinencia para esta investigación, ya que, valida empíricamente la relación entre habilidades cognitivas e intereses profesionales, confirmando la importancia de incluir ambas dimensiones en procesos de orientación vocacional. También, demuestra la utilidad de instrumentos estandarizados que permiten perfilar las inteligencias predominantes de los estudiantes y vincularlas con campos ocupacionales específicos, lo que aporta un sustento metodológico para la propuesta de un proceso de orientación vocacional centrado en habilidades; y respalda la hipótesis de sostenibilidad de la elección profesional, al mostrar que las correlaciones entre habilidades e intereses constituyen predictores de mayor ajuste vocacional y menor deserción.

Ya en México, Ramos Monsivais et al. (2022), en el artículo titulado "Asociaciones entre los rasgos de personalidad en los estudiantes y su programa educativo de bachillerato" se proponen identificar las relaciones entre los rasgos de personalidad, los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y la tendencia vocacional con la especialidad educativa que cursan los estudiantes de bachillerato en Nuevo Laredo, México; con el propósito de orientar a los estudiantes en la elección de sus carreras profesionales, considerando su vocación, intereses, capacidades y habilidades. Metodológicamente se realizó un estudio de tipo cuantitativo, con diseño no experimental, transeccional y correlacional. Se aplicaron pruebas psicométricas que caracterizaron su temperamento, canal de aprendizaje, hemisferio cerebral dominante, inteligencia emocional, inteligencias múltiples y tendencia vocacional a través de la plataforma virtual "Inteligencia Emocional Aplicada al Desarrollo Personal" a una muestra de 274 estudiantes de un Bachillerato público de Nuevo Laredo, y se determinó si existía asociación con su especialidad académica. Como resultados se encontraron dos relaciones significativas y fuertes. Una, entre la especialidad de los estudiantes y las inteligencias múltiples ($p = .026$, $V = .20$) y otra, entre la especialidad y la tendencia vocacional ($p = .00$, $V = .18$). En sus conclusiones, los autores sostienen que los rasgos de personalidad y las inteligencias múltiples constituyen recursos fundamentales para orientar la elección vocacional, para incidir en la coherencia entre habilidades, motivaciones e intereses. El estudio resalta que incorporar de forma sistemática pruebas psicométricas en la educación media superior puede

fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y la toma de decisiones vocacionales informadas, contribuyendo así al bienestar y a la sostenibilidad de los proyectos de vida de los estudiantes. Este artículo resulta de gran relevancia, debido a que confirma empíricamente la relación entre perfil de inteligencias múltiples, tendencia vocacional y elección de especialidad, lo cual respalda esta propuesta de un proceso de orientación vocacional centrado en habilidades cognitivas. A su vez, evidencia la importancia del autoconocimiento y la autoestima en la construcción del proyecto vocacional, en línea con la hipótesis sobre la sostenibilidad de las elecciones profesionales; y finalmente, propone el uso de plataformas digitales y pruebas estandarizadas como estrategias para integrar de manera sistemática el perfil de habilidades al acompañamiento vocacional, aportando herramientas metodológicas útiles para este nuevo proceso de orientación vocacional que se muestra en esta investigación doctoral.

Desde Venezuela, Mariotti Ursini (2023), realiza un estudio titulado “Inteligencias múltiples desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y directivos universitarios”. El objetivo del texto es determinar la percepción de docentes, estudiantes y directivos universitarios sobre la teoría de las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando como contexto a la universidad de Zulia, Maracaibo (Venezuela). La investigación se enmarca en la necesidad de comprender cómo los diferentes actores educativos reconocen, valoran y aplican la propuesta de Gardner en el ámbito de la educación superior, con miras a favorecer una formación integral y ajustada a las exigencias del entorno social y laboral. La metodología fue de tipo cuantitativa, descriptiva, bajo un diseño no experimental y transversal. Se aplicaron cuestionarios estructurados a 100 docentes, 100 estudiantes y 26 directivos activos en el año 2022, validados por expertos y con una alta consistencia interna (α de Cronbach = .971). Los instrumentos evaluaron cuatro dimensiones: conocimiento, aplicación, formación e importancia de la teoría de las inteligencias múltiples en el proceso educativo universitario. Los resultados revelaron que la percepción de los tres grupos fue en general favorable hacia el conocimiento y relevancia de la teoría. Entre los hallazgos más destacados se menciona a los docentes, quienes en un 67% rechazaron la idea de una única inteligencia y más del 70% manifestó conocer la teoría de Gardner y sus beneficios. No obstante, se observó una brecha en la aplicación práctica de estrategias didácticas para todas las inteligencias, predominando la atención a la Lingüística y Lógico- Matemática, mientras que inteligencias como la Musical, Naturalista y Existencial recibieron menos atención. Asimismo, el 66% expresó disposición a recibir formación

específica en el área. A su vez, los estudiantes reconocieron mayoritariamente la existencia de inteligencias múltiples. Sin embargo, señalaron que la aplicación de estrategias por parte de los docentes es parcial y heterogénea, con menor presencia en inteligencias no tradicionales. Los directivos también coincidieron en la relevancia de la teoría y en la necesidad de fortalecer la capacitación docente, destacando que su implementación podría mejorar la calidad del proceso formativo y la preparación profesional de los egresados. Las conclusiones enfatizan que la Teoría de las Inteligencias Múltiples es percibida como un recurso pedagógico esencial para diversificar estrategias de enseñanza y potenciar habilidades cognitivas, socioemocionales y prácticas de los estudiantes universitarios. Se propone, además, la implementación sistemática de programas de formación docente en inteligencias múltiples, el rediseño curricular para incluir diversas modalidades de aprendizaje y la incorporación de evaluaciones que reconozcan talentos más allá de lo verbal y lo lógico-matemático. Este artículo aporta elementos claves a esta investigación, ya que, ratifica la pertinencia de considerar el perfil de habilidades cognitivas y múltiples en la formación superior, aspecto central en la hipótesis de sostenibilidad vocacional. También, evidencia la necesidad de formación y capacitaciones docentes para aplicar de manera efectiva la teoría de Gardner, lo que coincide con la propuesta de diseñar un proceso de orientación vocacional más integral. Finalmente, subraya la importancia de la percepción de los diferentes actores educativos como factor decisivo para la implementación de modelos centrados en habilidades, aportando así un enfoque contextualizado que puede enriquecer este estado de la cuestión.

Un antecedente colombiano, también muy actual, es el de Mena Hurtado et al. (2023), cuya tesis de maestría titularon “Fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes de Grado 11 de la Institución educativa La Loma, del Municipio de La Paz, Santander, Colombia”. Este antecedente se centra en el fortalecimiento del proyecto de vida como un elemento central para el desarrollo integral del estudiante, lo cual se alinea con el enfoque holístico de esta investigación. El trabajo de maestría de estos autores aborda la ausencia de bases sólidas para la construcción de un proyecto de vida en estudiantes que finalizan la educación secundaria en Colombia. La investigación considera el proyecto de vida como la brújula que transforma sueños, metas y potencial en logros. Los autores señalan que el desarrollo de este proyecto es clave para que los estudiantes construyan un camino con propósito y realización personal; permitiéndoles actuar de manera consciente y responsable, no solo en la toma de decisiones trascendentales sobre su futuro, sino en la identificación de

sus fortalezas y debilidades. Para ello diseñaron una estrategia pedagógica, con el objetivo de fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes; una estrategia que les provea de herramientas y estrategias para explorar sus intereses, habilidades y aspiraciones, para realizar una adecuada toma de decisiones. Esta propuesta pedagógica, realizada a partir de un análisis teórico, se organizó en tres unidades, con una duración mínima de tres meses cada una: 1a Unidad, en la que se explora cómo los modelos adultos moldean las aspiraciones y decisiones de los estudiantes; la 2a Unidad, en la que los estudiantes se sumergen en la exploración de sus propios intereses y talentos, estableciendo metas a medida que reconocen su singularidad; y una 3a Unidad, que enfatiza cómo el entorno influye en la formación de comportamientos y actitudes. La metodología empleada fue un enfoque cualitativo bajo el método de investigación-acción. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 13 estudiantes de grado 11, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 16 años; los padres de estos 13 estudiantes; y 3 docentes de grado. Se comenzó identificando temas relevantes para los estudiantes, en relación a la planificación de su proyecto de vida; se diseñaron problemas o desafíos relacionados con estos temas; se crearon equipos de estudiantes para que trabajen juntos en la resolución de los problemas planteados, mientras que el educador trabajaría como facilitador o guía; una vez hechas las propuesta de resolución de los problemas, se reflexionaba sobre el proceso y las soluciones alcanzadas, fomentando la autorreflexión y la consolidación de los aprendizajes. Entre las actividades planificadas para trabajar en la segunda unidad, la relacionada con la exploración de los intereses y habilidades de los estudiantes, están: escribir una carta a su "yo futuro" expresando sus esperanzas y expectativas personales y profesionales, con el fin de indagar intereses y aspiraciones; la aplicación de una prueba orientada a explorar los intereses de los estudiantes, mediante una serie de preguntas de tipo general, las cuales poseían una serie de enunciados que el estudiantes debía organizar según sus propios intereses, obteniendo así el perfil de aptitudes e intereses y fomentando el autoconocimiento; definición de metas a corto y largo plazo en su plan de vida; desarrollo de un plan de acción, con pasos específicos y recursos necesarios para alcanzar las metas; exploración de diferentes opciones educativas y profesionales; y toma de decisiones. La información recolectada en el proceso permitió ver a los investigadores que, la mayoría de los estudiantes consideraban el "proyecto de vida" simplemente como la obtención de un empleo y la consecución de recursos económicos. También se observó que existía una gran influencia de factores familiares y sociales en la configuración del proyecto de vida. Por otro lado, a pesar de la falta de claridad en la

definición de dicho proyecto, los estudiantes reconocieron la importancia de la educación y el establecimiento de metas, así como la necesidad de desarrollar habilidades específicas para la realización de sus objetivos. El análisis de los resultados derivados de la estrategia pedagógica evidenció avances de considerable magnitud en los estudiantes. Los autores concluyen que estos avances no solo brindan a los jóvenes un camino hacia un futuro más brillante, sino que también les infunden una dirección clara y un enfoque decidido en sus acciones y elecciones. Este trabajo resulta particularmente útil para esta investigación ya que, valida el enfoque integral, al reforzar la idea de que la orientación vocacional debe ir más allá de la mera elección de carrera y centrarse en la formación integral y en el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Desde Perú, Rivera Polo (2023) en su investigación de tesis doctoral, que titula “Inteligencias múltiples, a través del método "Multismart", para la identificación de la orientación vocacional, en el nivel secundario”, trasciende el uso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como un mero marco de diagnóstico, al proponer y evaluar un método pedagógico estructurado -denominado Multimart- como una intervención directa para guiar a los adolescentes en su elección profesional. El objetivo fue demostrar la efectividad del método Multismart para la identificación de la orientación vocacional en estudiantes de secundaria. La investigación se sustenta en la problemática recurrente de la deserción universitaria y la insatisfacción profesional. Metodológicamente el estudio se define como experimental y de tipo aplicado, utilizando un diseño pre guion experimental con post test único en un solo grupo. La muestra estuvo compuesta por 100 estudiantes de tercero a quinto año de secundaria de una institución educativa privada en Lima, Perú. El estudio reporta un éxito en el método Multismart ya que permite eficazmente la identificación de la orientación vocacional. El resultado más contundente es que el 96% de los estudiantes participantes logró identificar una carrera afín a su perfil de inteligencias y habilidades. Este hallazgo sugiere que un enfoque procesal y pedagógico, que involucra al estudiante activamente en la investigación de sus propias capacidades, es significativamente más efectivo que los test vocacionales tradicionales, a menudo criticados por arrojar resultados demasiado amplios o descontextualizados. Esta investigación proporciona un fuerte respaldo empírico a la idea de que la orientación vocacional más efectiva es aquella que se consigue como un proceso formativo y no como un evento diagnóstico puntual. Su trabajo demuestra que el marco de las inteligencias múltiples, cuando se utiliza como base para un currículo de autoexploración, empodera a los estudiantes para que construyan

activamente su proyecto de vida, convirtiéndose en una referencia metodológica esencial para la investigación que se desarrolla en estas páginas.

Tres investigaciones más recientes en el ámbito latinoamericano, y que muestran cierta relación con este estudio, es el caso de Almeida Guerrero y Cadena Holguín (2024), en Babahoyo, Ecuador; la de Hernández López y Rivera Quevedo (2024) y la de Vesga Galvis et al. (2024), ambas de Colombia.

El trabajo ecuatoriano titulado “Inteligencias Múltiples y Aptitudes profesionales de los estudiantes de tercero BGU en la unidad educativa Primero de agosto del Cantón Mocache”, explora la correlación entre las inteligencias múltiples y las aptitudes profesionales en estudiantes de bachillerato, con el objetivo de comprender cómo estas variables influyen en su desarrollo vocacional. La investigación se basa en una muestra de 62 estudiantes de la Unidad Educativa "Primero de agosto", a quienes se les aplicaron pruebas psicométricas para identificar sus inteligencias múltiples y aptitudes profesionales. Metodológicamente se trató de un estudio correlacional, no experimental y de corte transversal. Los hallazgos revelan una correlación significativa entre las inteligencias múltiples y las aptitudes profesionales, lo que sugiere que el desarrollo de estas habilidades puede contribuir a la toma de decisiones vocacionales más acertadas y satisfactorias. La comprensión de las inteligencias múltiples y las aptitudes profesionales de los estudiantes puede ser una herramienta valiosa para orientadores y educadores, quienes pueden utilizar esta información para diseñar estrategias de intervención personalizadas que apoyen el desarrollo vocacional de los jóvenes. El estudio también reveló que la falta de orientación vocacional formal incrementa la confusión y los cambios de carrera en la universidad, reforzando la necesidad de procesos preventivos en el bachillerato. Respecto a las conclusiones y propuestas, los autores recomiendan implementar estrategias pedagógicas y programas de orientación personalizados, que tomen como base las inteligencias y aptitudes de cada estudiante. Los investigadores destacan que identificar fortalezas y debilidades permite diseñar intervenciones que favorezcan una elección vocacional más acertada y sostenible.

Hernández López y Rivera Quevedo, también en 2024, pero en Colombia, diseñaron un proyecto titulado “GraduAI: Guía Móvil hacia el éxito universitario con Inteligencia Artificial”, cuyo objetivo es mejorar la elección de carrera para estudiantes universitarios en Colombia a través de una aplicación móvil con inteligencia artificial para abordar la falta de orientación vocacional, común entre estudiantes que eligen carreras sin comprender

completamente sus habilidades e intereses, lo que conduce a altas tasas de deserción. Se enfoca en tres pilares: identificar aptitudes mediante análisis psicológicos para ofrecer recomendaciones personalizadas, diseñar una interfaz amigable para explorar opciones de carrera basadas en perfiles individuales y conectar con bases de datos de becas y programas para facilitar el acceso a la educación superior. Desde lo metodológico se aplicó un diseño cuantitativo, correlacional y no experimental, utilizando cuestionarios basados en la teoría de Gardner y escalas de interés vocacional. Se utiliza Scrum como marco de trabajo ágil, para realizar el análisis de información y desarrollo del prototipo. La aplicación ha sido diseñada para identificar las preferencias de los estudiantes a través de análisis psicológicos y cuestionarios clave utilizando inteligencia artificial para ofrecer recomendaciones profesionales personalizadas. La muestra incluyó estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas, lo que permitió comparar contextos socioeconómicos. En los resultados se evidenció una asociación significativa entre inteligencias múltiples predominantes y áreas de preferencia vocacional. La inteligencia Lógico-Matemática y la Lingüística se vincularon a carreras tradicionales como Ingeniería, Derecho y Educación, mientras que la Corporal-Cinestésica, Musical y Naturalista se relacionaron con áreas artísticas y ambientales. Sin embargo, se detectó una brecha en la orientación profesional recibida, lo que llevó a que muchos estudiantes no conocieran cómo potenciar sus habilidades en el ámbito académico. El estudio subraya la necesidad de integrar programas de orientación vocacional basados en inteligencias múltiples, de manera que los jóvenes puedan alinear su perfil cognitivo con trayectorias formativas sostenibles. La propuesta incluye fortalecer la formación docente y articular políticas educativas que reconozcan la diversidad de talentos como un factor de inclusión y permanencia escolar.

Un último estudio colombiano, reciente, es el de Vesga Galvis et al. (2024), titulado “Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: Una perspectiva científica inseparable”. Allí se plantea que ambas dimensiones constituyen un vínculo inseparable en los procesos de elección profesional. Su objetivo central es demostrar que la incorporación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993, 2001, 2011) en la orientación vocacional favorece elecciones más coherentes con las características, habilidades y motivaciones de los estudiantes, incrementando las posibilidades de satisfacción personal y sostenibilidad de la carrera elegida. Metodológicamente, se trata de un estudio de carácter teórico y de revisión documental, sustentado en el análisis de enfoques y modelos de orientación vocacional (Super, 1968; Maslow, 1970; Pelletier, 1978; Romero, 1994), que

son interpretados críticamente en relación con la teoría de Gardner. Los autores presentan un análisis integrador de teorías sustantivas y recursos prácticos, con el fin de orientar propuestas pedagógicas y psicopedagógicas para la educación secundaria y media. Las propuestas del artículo se centran en reconocer las inteligencias predominantes de cada estudiante mediante pruebas diagnósticas y actividades exploratorias; ofrecer opciones de carreras relacionadas con dichas inteligencias, evitando reduccionismos de tipo único; adaptar los métodos de enseñanza y orientación a las características cognitivas y motivacionales de los jóvenes; y promover el autoconocimiento y la exploración activa de intereses mediante experiencias, pasantías, entrevistas y proyectos de desarrollo personal. Entre los resultados y aportes teóricos, se destacan varios ejes relevantes para esta investigación:

a) la orientación vocacional tradicional suele delegar la responsabilidad de elección únicamente al estudiante, sin un acompañamiento sistemático por parte de docentes y orientadores;

b) la teoría del desarrollo de la carrera de Donald Super (1968), según la cual el proceso de elección vocacional se da a lo largo de toda la vida y está influenciado por factores como la personalidad, los intereses, las habilidades y el entorno socioeconómico. Esta teoría sostiene que el desarrollo profesional se divide en dos etapas: la etapa de crecimiento y la etapa de exploración, y estas deben ser acompañadas institucionalmente;

c) También afirman que la teoría de la motivación (Maslow, McClelland, Atkinson) aporta claves[2] para entender los factores que impulsan la decisión vocacional, mientras que el modelo de Pelletier resalta la importancia de la activación cognitiva, motivacional y contextual en la construcción de proyectos de vida;

[2] Los aportes de Maslow, McClelland y Atkinson a la teoría de la motivación han configurado una base conceptual sólida para comprender los factores que orientan la conducta humana hacia el logro y la autorrealización. Maslow (1943, 1954) introdujo un enfoque humanista al plantear la teoría de la jerarquía de necesidades, según la cual la motivación surge de la búsqueda progresiva de satisfacción y necesidades que van desde la fisiológicas hasta la autorrealización constituyendo un proceso dinámico de crecimiento personal. Posteriormente, David McClelland (1961) profundizó la comprensión de la motivación desde la perspectiva cognitiva y social al proponer su teoría de las necesidades adquiridas, centrada en tres motivos fundamentales: logro, afiliación y poder, los cuales se desarrollan a partir de la experiencia y la socialización, influyendo en la conducta orientada al desempeño y la competencia. Finalmente, John Atkison (1957) integró los aportes previos mediante su modelo de motivación de logro, en el que explicó que la conducta motivada depende de la interacción entre la expectativa de éxito, el valor asignado a la meta y la tendencia a evitar el fracaso. En conjunto, estos autores establecieron los fundamentos de una comprensión integral de la motivación humana, al articular dimensiones biológicas, sociales y cognitivas, y al destacar la influencia de las metas personales, las expectativas y las condiciones del entorno en la orientación del comportamiento y en la toma de decisiones vocacionales.

d) Además, concluyen que la aplicación de la teoría de inteligencias múltiples amplía el espectro de opciones profesionales, permitiendo identificar carreras compatibles con fortalezas específicas y evitando la frustración derivada de elecciones impuestas o poco ajustadas.

Las conclusiones reafirman que la integración de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en los procesos de orientación vocacional constituye una herramienta eficaz para que los estudiantes realicen elecciones más informadas, coherentes y sostenibles. Vesga Galvis et al. (2024) recomiendan el uso de instrumentos como test de inteligencias múltiples, cuestionarios de intereses y entrevistas con profesionales, a fin de fortalecer el autoconocimiento y alinear las decisiones educativas con las metas personales y las oportunidades del contexto. Asimismo, subrayan la necesidad de un rol activo de los docentes y orientadores en el acompañamiento, desplazando el modelo tradicional centrado exclusivamente en la responsabilidad de los estudiantes.

Con aún mayor vigencia, el estudio de grado colombiano de los autores Gómez Duarte et al. (2025) titulado "Desarrollo de un aplicativo web de orientación vocacional con inteligencia artificial, como guía para los estudiantes en su elección de carreras universitaria", postula como objetivo principal el desarrollo de un aplicativo web de orientación vocacional con Inteligencia Artificial. Este proyecto se propone guiar a estudiantes de educación media a través de una plataforma digital que ofrece recomendaciones personalizadas. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enfoca en el desarrollo de software y la implementación de un sistema de orientación. La herramienta funcional incluye una prueba diagnóstica para evaluar los intereses y habilidades de los estudiantes, recomendaciones personalizadas basadas en las opciones educativas de universidades específicas, un módulo de información sobre becas y apoyo económicos, y un chat con Inteligencia artificial. Aunque el estudio de Gómez Duarte et al tiene un enfoque en el desarrollo tecnológico y no profundiza en la validación psicológica de la herramienta, sus propuestas son sumamente pertinentes para esta tesis doctoral ya que demuestra una tendencia regional hacia la digitalización de los procesos de orientación vocacional. A su vez, el trabajo de estos autores complementa los potenciales hallazgos de esta tesis al mostrar que el uso de tecnologías, como la inteligencia artificial, puede ser una alternativa viable para modernizar y ampliar el alcance de las intervenciones de orientación.

2.2.1. Antecedentes en Argentina

El estudio de la orientación vocacional en Argentina presenta un campo de notable desarrollo práctico, aunque con una reconocida vacancia en la producción teórica sistemática desde el campo de la Pedagogía. Las investigaciones en esta área, como señala Galiano Moyano (2017), provienen fundamentalmente de los campos de la Psicología y la Psicopedagogía, lo que ha perfilado un abordaje centrado en la evaluación psicológica y la intervención clínica y preventiva.

Uno de los primeros estudios argentinos que aporta una mirada sobre la mediación tecnológica como soporte del diagnóstico y la toma de decisiones, se remonta al año 1999. En este estudio pionero "El Paradigma Informático en Orientación Vocacional", de Fogliatto (1999), la autora introduce el paradigma informático en orientación vocacional, en un contexto signado por la expansión de las tecnologías digitales. Fogliatto propone un desplazamiento desde los recursos tradicionales hacia el uso de sistemas computarizados aplicados a la orientación, subrayando que la incorporación de la informática no sustituye la relación orientador-orientado, sino que la complementa al liberar al profesional de tareas rutinarias (como la administración y corrección de pruebas) y permitir una atención más profunda de la dimensión relacional del proceso. Su investigación se apoya en el desarrollo de dos instrumentos de innovación tecnológica: el Cuestionario de Intereses Profesionales Computarizado (CIPC) y el Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI), diseñados para integrar la evaluación de intereses con información ocupacional y académica actualizada. Desde una metodología aplicada, demuestra que las tecnologías informáticas pueden fortalecer las funciones clásicas de la orientación -prevención, asistencia, educación y desarrollo, servicio a diversas poblaciones e investigación-, sin desvirtuar la centralidad del vínculo interpersonal y el protagonismo del sujeto en la toma de decisiones. En consecuencia, su propuesta anticipa la necesidad de un orientador con nuevas competencias tecnológicas y éticas capaz de mediar entre el sujeto y los entornos informacionales.

Hacia el año 2003, tomando la idea de Pérez et al. (2003), en América Latina la orientación vocacional comprendía, principalmente, evaluación de intereses y suministro de información académica y ocupacional como estrategia de trabajo, descuidando la medición de otras variables que, a su parecer, son crítica para realizar un adecuado proceso de orientación, como la autoeficacia, las habilidades y los rasgos de personalidad.

En Argentina, Fogliatto et al. (2003) siguen con esta línea de trabajo, como se puede apreciar en su trabajo titulado "Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R). Análisis de sus Propiedades Psicométricas", que se erige como un pilar metodológico en la construcción de instrumentos de medición psicológica locales, con el fin de superar la dependencia hacia los test extranjeros que presentaban significativos sesgos lingüísticos y culturales. Su estudio tuvo como objetivo central presentar la revisión, actualización y análisis psicométrico del Cuestionario de Intereses Profesionales, un instrumento diseñado específicamente para la población argentina. La justificación de este desarrollo local se fundamenta en la problemática extensamente documentada sobre la aplicación transcultural de inventarios de intereses extranjeros. Los autores señalan que las traducciones de instrumentos populares, como el Strong (1951) o Holland (1994, 1997), presentan obstáculos significativos de equivalencia semántica, diferencias en la familiaridad con títulos ocupacionales y sesgos por factores culturales. Esta inadecuación fue ratificada empíricamente por Fogliatto et al. (1973, 1980), quienes demostraron que numerosos reactivos de dichos tests no discriminan adecuadamente entre estudiantes de diferentes carreras en la población universitaria de la provincia de Córdoba. Ante este déficit, el CIP original (Fogliatto, 1991, 1993) se desarrolló siguiendo un enfoque empírico y factorial, en lugar de adoptar un modelo teórico a priori como el RIASEC de Holland, que domina la literatura internacional. Este estudio del año 2003 se centró en verificar la estabilidad de la estructura factorial del CIP una década después de su creación. Fue administrado a una muestra de 810 estudiantes del ciclo de especialización (Polimodal) de Córdoba, Argentina. Los autores reportaron un conjunto robusto de evidencias psicométricas para el CIP-R. Concluyeron que es un instrumento con propiedades psicométricas satisfactorias y validadas para su uso en la población argentina. Si bien hay que reconocer el valor de este trabajo, en su afán por obtener instrumentos de medición propios para la población argentina, no se puede dejar de observar que, hasta ese momento, el proceso de orientación vocacional que realizaba este grupo de estudios parecía centrarse principalmente en los intereses profesionales de los individuo, sin incluir otras variables de relevancia para el proceso (autoeficacia, las habilidades y los rasgos de personalidad), tal cual señalarían Pérez et al. (2003).

No obstante, este grupo de investigadores ya señala la necesidad de incorporar nuevas variables al proceso de orientación vocacional, que lo enriquezcan. De esta manera, el artículo "Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos teóricos y

Estudios Psicométricos" de Pérez et al. (2003), construye una pieza central en el desarrollo de la evaluación vocacional argentina, al introducir un constructo novedoso y fundamental para esta tesis doctoral: la autoeficacia para inteligencias múltiples. Este trabajo trasciende la mera evaluación de intereses para abordar la dimensión de la creencia de capacidad, esencial en la toma de decisiones vocacionales. El objetivo de este estudio fue doble: por un lado, describir la construcción y validación de un inventario diseñado para evaluar la Autoeficacia que poseen los adolescentes en actividades asociadas con las Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner, y, por otro lado, revisar los fundamentos neuropsicológicos de las inteligencias múltiples para sustentar la validez teórica del constructo. El marco teórico elegido integra la Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura (1987, 1997, 2001), -que postula la creencia de la eficacia en la propia capacidad para ejecutar un curso de acción específico-, con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2001, 2014) -que propone la existencia de múltiples y relativamente independientes capacidades cognitivas-. El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI) se concibe como una medida de autoeficacia específica, donde los ítems describen tareas académicas y ocupacionales vinculadas a las inteligencias múltiples. Es decir, el IAMI no mide inteligencia en sí misma, sino la confianza del individuo de que puede realizar exitosamente tareas relacionadas con cada dominio de la inteligencia múltiple. Esta autoeficacia percibida es un predictor poderoso del comportamiento vocacional y de la persistencia académica, mejor incluso que su capacidad real en el momento de la medición. La construcción del inventario se basó en una rigurosa metodología psicométrica que consistió en la generación de 144 ítems reactivos iniciales, redactados para medir la autoeficacia específica en actividades vinculadas a las inteligencias múltiples. Los ítems fueron depurados por 15 jueces expertos, descartando 48 de los reactivos iniciales y aplicándose los 96 mejores reactivos a una muestra de 279 adolescentes. Después de este primer pase, aquellos reactivos que no correlacionaron con la prueba, o aquellos que resultaron ambiguos, fueron eliminados, quedando un inventario preliminar de 72 reactivos que fueron administrados a una muestra de 500 adolescentes; realizándose un análisis factorial que mostró la necesidad de eliminar otros dos reactivos, uno de la escala Lingüística y otro de la escala Interpersonal. Esta nueva versión de la prueba fue administrada a 917 estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina, replicándose el análisis factorial y mostrando la necesidad de eliminar un ítem más, en esta ocasión de la escala Espacial. El análisis resultó en la versión final de un inventario con 69 ítems, distribuidos en 8 sub-escalas

(Lógico-Matemática; Cinestésica-Corporal; Musical; Interpersonal; Intrapersonal; Naturalista, Lingüística y Espacial), que mostró una alta confiabilidad y validez. Concretamente, en lo que se refiere a su validez predictiva, se observó una alta correlación entre las puntuaciones de cada una de las escalas incluidas en test con las notas de diferentes materias de 343 estudiantes de secundario; así como también una alta correlación entre las puntuaciones de estas escalas y las intenciones de elección de carrera, medidas en 472 estudiantes de último año de secundaria. Los resultados definitivos confirmaron la robustez del instrumento diseñado y evaluado. En este artículo, Pérez et al. (2003) establecen el puente esencial entre dos marcos teóricos potentes (Bandura y Gardner) para crear una herramienta de medición local que es altamente relevante y psicométricamente sólida para el contexto de la orientación vocacional en Argentina.

En ese mismo año, 2003, Fogliatto y Pérez, publican una edición de su libro "Sistema de Orientación Vocacional Informatizado. SOVI-3" en donde se incluye en Inventario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R de Fogliatto et al., 2003) y el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI de Pérez et al., 2003). El hecho de que este software de orientación asistida por computadora incluya ambos inventarios evidencia un movimiento en la investigación local más allá de la mera medición de intereses; presentando un modelo de evaluación vocacional más complejo, que articula las preferencias (querer hacer) en el marco teórico de las inteligencias múltiples.

Un año más tarde de esta publicación, Pérez y Fogliatto (2004) publican un artículo titulado "Desarrollo de un sistema de orientación vocacional asistido por computadora: El SOVI 3", en donde pretenden dar a conocer el proceso de construcción de este sistema, dando también mayor información del marco teórico en el que se sustentaba; especialmente el concepto de autoeficacia para las inteligencias múltiples, de nueva incorporación en esta versión del sistema. Estos autores, para justificar cómo la autoeficacia para las inteligencias múltiples puede influenciar sobre la elección vocacional, parten de los postulados de Lent et al. (1994) que proponen un modelo que intenta integrar y unificar teorías explicativas sobre la elección de una carrera. Este modelo, basado en la teoría Social Cognitiva, enfatiza tres componentes de la misma: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultados y las metas. De acuerdo a este modelo la autoeficacia y las expectativas de resultados influyen sobre los intereses; y estos, a su vez, determinan las metas para el compromiso, la selección y la práctica de actividades. En este trabajo, los autores también hacen una importante defensa de los sistemas de orientación asistidos por computadora ya que, al incluir los

mismos una base de datos de información académica y ocupacional sobre carrera superiores del medio, permite acceder a más información sobre opciones ocupacionales y educativas; además, con este tipo de sistemas se consigue una mayor rapidez en la administración, corrección y elaboración de perfiles vocacionales; y se consigue un mejor apareamiento entre las características personales y de las ocupaciones.

Este mismo grupo de investigación, en su afán por ampliar y mejorar el proceso de orientación vocacional, realizan un nuevo estudio que plasman en un artículo denominado "Adaptación del Inventario de Personalidad 16PF-IPIP a un Contexto de Orientación. Estudio Preliminar" (Pérez et al., 2004). Según estos autores, en esa época había surgido un gran interés por vincular los modelos teóricos de personalidad con modelos de intereses vocacionales, buscando determinar el papel de la evaluación de personalidad en la orientación vocacional. Es por ello que Pérez et al. (2004), en este estudio, buscaban traducir y adaptar el Inventario de Personalidad 16 PF-IPIP de Goldberg, así como verificar la consistencia interna del mismo, analizando también la validez del mismo a la hora de predecir la intención de elección de una carrera. Para ello los autores tradujeron el inventario desde su lengua original al español y se lo aplicaron a 49 estudiantes del último año de Traductorado en Inglés de la ciudad de Córdoba (Argentina) en ambas versiones, encontrando alta correlación entre los resultados de las dos. Ya con la versión traducida, se comprobó la confiabilidad de la prueba, aplicándola a 418 adolescentes cordobeses del nivel Polimodal de diferentes orientaciones; encontrando valores adecuados. Con el objetivo de analizar la validez de criterio (validez predictiva), se administró la versión en español de la prueba a un total de 240 adolescentes del nivel Polimodal de diferentes orientaciones a los que, tres meses después, se les aplicó también el Cuestionario de Intereses de Elección de Carrera. En este último caso la utilidad predictiva del inventario con respecto a los intereses de elección de carrera fue sólo moderada, lo que hace pensar en la conveniencia o no de incluir los rasgos de personalidad dentro de los procesos de orientación vocacional.

Siguiendo esta misma línea de estudio, años más tarde, Cupani y Pérez (2006), realizaron una nueva investigación que fue presentada en forma de artículo y cuyo título fue "Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad". El objetivo del mismo fue verificar la contribución explicativa de cada una de las variables predictoras (intereses, rasgos personales, *autoeficacia*) con respecto a la variable intenciones o metas de elección de carrera. Con esa finalidad se administraron los instrumentos CIP-4 (Pérez y Cupani, 2006), IAMI (Pérez, 2001), 16PF-

IPIP (Pérez et al., 2004) y, el Cuestionario de Intenciones de Elección de Carrera (CIEC) (Pérez, 2001). Estos instrumentos se administraron a una muestra de 268 estudiantes del último año de la escuela media (nivel polimodal) de la ciudad de Córdoba, y se realizó un análisis de regresión por pasos. La muestra la conformaban adolescentes que tenían entre 17 y 20 años (media de edad: 17.48; 43.4% mujeres; 54.8% varones) y eran alumnos de escuelas públicas (de nivel socioeconómico medio-bajo) y privadas (nivel socioeconómico medio-alto). La investigación postula que todo proceso de asesoramiento vocacional puede incrementar el autoconocimiento en variables psicológicas relevantes en este dominio (intereses, habilidades, rasgos de personalidad), lo que ayuda a los orientados a realizar elecciones satisfactorias. Se concluyó que el poder explicativo del modelo psicológico que utiliza como predictores a los intereses vocacionales, los rasgos de personalidad y la autoeficacia para inteligencias múltiples, explicaron en conjunto, un 46% del comportamiento de intenciones o metas de elección de carrera. También se corroboró el peso relativo de la variable intereses con relación a otras variables psicológicas (autoeficacia y rasgos de personalidad) para las metas de elección de carrera. Los resultados concuerdan con la literatura en el sentido de que los intereses reciben una gran consideración de las personas en situaciones de elección de carreras (Holland, 1997). Los intereses permitieron explicar en promedio un 18% de la variancia de intenciones de elección de carrera. Las escalas Tecnología, Enseñanza y Orientación, Empresas, Leyes, Salud, Naturaleza y Arte realizan una contribución independiente significativa a las metas de elección de carrera. A su vez, es importante la contribución explicativa de la autoeficacia, en promedio un 19% de variancia de las intenciones de elección de carrera, destacándose la utilidad predictiva de las escalas Cinestésico-Corporal, Naturalista y Espacial del IAMI. Los rasgos de personalidad explican en promedio un 9% de la variancia de las metas de elección de carrera. Las únicas escalas que realizan una contribución independiente cuando se controla la influencia de autoeficacia e intereses son: Estabilidad, Calma y Confianza (facetas del factor Neuroticismo). Cuando los rasgos de personalidad ingresan en el modelo sin controlar los efectos de las escalas de autoeficacia e intereses, se destaca la contribución independiente de las escalas Sensibilidad y Calidez (facetas del factor Amabilidad), Amigabilidad y Asertividad (facetas del factor Extraversión) e Intelecto (faceta del factor Apertura). No obstante, la contribución de los rasgos de personalidad a la explicación de las metas de elección es mucho menos importante que la realizada por los intereses vocacionales y la autoeficacia. Los autores sostienen que la eficacia de la orientación vocacional aumenta cuando se analizan de manera integrada

medidas de intereses, autoeficacia y personalidad, en lugar de abordajes aislados. Enfatizan la importancia del autoconocimiento de variables psicológicas para favorecer elecciones vocacionales ajustadas y sostenibles. Además, el estudio valida el uso de instrumentos construidos y adaptados en Argentina, fortaleciendo la práctica de orientación con base empírica. El trabajo concluye que la autoeficacia (19% en promedio de variancia) constituye el predictor más influyente en las metas de elección de carrera, seguidos por los intereses (18%) y, en menor medida, los rasgos de personalidad (9%). No obstante, la integración de estas tres dimensiones permite explicar un porcentaje considerable de la decisión vocacional. Asimismo, se reconoce que cerca de la mitad de la varianza no explicada responde a factores contextuales, socioeconómicos y culturales, lo que resalta la complejidad multidimensional de la elección de carrera. Estos autores, concluyen, basándose en las apreciaciones de Imbrosca y Simiuk (2001), que la orientación vocacional, tal cual se practicaba en ese momento en la Argentina, enfrentaba serios obstáculos al no tener en cuenta otros aspectos que podrían estar incidiendo en la elección vocacional, más allá de los intereses de los individuos. Este artículo resulta altamente pertinente para esta investigación doctoral, ya que evidencia empíricamente que las habilidades cognitivas percibidas (autoeficacia en inteligencias múltiples), combinadas con intereses y la personalidad, predicen de manera robusta las elecciones vocacionales. Además, subraya la necesidad de modelos integrados de orientación, en sintonía con la hipótesis de esta investigación que sostiene la relevancia de un proceso centrado en el perfil de habilidades cognitivas para favorecer elecciones sostenibles.

Años más tarde, el trabajo de Pérez y Cupani (2008), “Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), culmina el proceso de construcción y refinamiento de un instrumento validado y contextualizado, que permite vincular, con solidez científica, la autoeficacia percibida con las inteligencias múltiples en el contexto de la orientación vocacional en Argentina. El objetivo del estudio fue describir el proceso de validación preliminar de la versión revisada del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI-R). La justificación de la revisión se basó en la retroalimentación obtenida tras la aplicación del IAMI original de 69 ítems. Se identificó que la extensión del instrumento y la formulación de algunos reactivos resultaban complejas o tediosas para estudiantes de menor edad, (Ciclo Básico de la escuela secundaria), la población clave para la orientación preventiva. La propuesta fue construir una versión más económica y accesible sin sacrificar sus propiedades psicométricas. El estudio empleó un

diseño metodológico avanzado, utilizando tanto el análisis factorial exploratorio como el análisis factorial confirmatorio, para establecer la validez del constructo. Se trabajó con una muestra total de 790 estudiantes de último año de nivel secundario (polimodal) de la ciudad de Córdoba, divididos en dos grupos. Un primer grupo empleado para realizar el análisis exploratorio; y la otra mitad de estudiantes que participaron en el análisis factorial confirmatorio. Este análisis permitió reducir el número de ítems por factor. Los resultados del análisis confirmaron que el IAMI-R (versión de 40 ítems, cinco ítems para cada uno de los ocho factores que incluye el inventario) es un instrumento válido y confiable para evaluar la autoeficacia vocacional en el marco de las inteligencias múltiples en adolescentes; resultando útil tanto para el asesoramiento de estudiantes que deben realizar la elección de una carrera, como para la orientación de estudiantes que finalizan el nivel de Educación General Básica y deben elegir una especialidad de educación media o polimodal. No obstante, estos autores también señalan que, tal cual señala Betz (2006), la autoeficacia percibida para las inteligencias múltiples, por sí sola, no es suficiente para elegir una carrera de manera adaptativa; es necesario complementar con otros constructos, como los intereses vocacionales de los estudiantes. Los autores también indican que la autoevaluación arrojada por el IAMI-R no es suficiente, recomendando que la misma sea complementada por test objetivos de aptitudes.

Siguiendo esta línea de investigación, la revisión bibliográfica, arrojó un estudio realizado por Cupani et al. (2017), denominado “Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria”. Estos autores parten de la teoría social cognitiva propuesta por Lent et al. (1994), la cual intenta lograr una mayor comprensión de los mecanismos que regulan el desarrollo de los intereses vocacionales, la elección de la carrera y el rendimiento académico; así como el desarrollo de comportamientos adaptativos en los procesos de exploración de la carrera y la toma de decisiones vocacionales. Esta teoría postula que las creencias de autoeficacia (creencias de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento) y las expectativas de resultados (creencias personales acerca de los resultados posibles como consecuencia de los esfuerzos comportamentales) actúan como determinantes de los intereses vocacionales; y que estos, a su vez, promueven las intenciones de carrera o metas de elección, las cuales aumentan la probabilidad de elegir una carrera. Es por ello que estos autores se interesan en analizar la relación entre estas variables. Concretamente, el objetivo de la investigación fue evaluar el ajuste de un modelo de

intención vocacional para cada uno de los tipos de intereses planteados por la teoría RIASEC propuesta por Holland en estudiantes de secundaria. Para ello, los autores llevaron a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, ex post facto; y trabajaron con 225 adolescentes de 17 y 18 años de la ciudad de Rosario (Argentina), que cursaban el último año del Ciclo Orientado de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Bachiller Internacional. A todos ellos se les aplicó el Cuestionario de Experiencias de Aprendizaje de Schaub (2004) (con el fin de explorar las cuatro fuentes de autoeficacia en relación a los dominios RIASEC: logros anteriores, aprendizaje vicario, persuasión verbal y activación fisiológica); la Escala de Actividades de dominio público de Indicadores del Modelo RIASEC de Armstrong et al. (2008) (que mide actividades y ocupaciones relacionadas con el modelo RIASEC, permitiendo obtener información sobre intereses y autoeficacia); y el Cuestionario de Metas de Elección (CIEC) de Pérez (2001) (que mide intenciones de elección de carrera). Los resultados obtenidos mostraron que las fuentes de autoeficacia, en conjunto, a través de la autoeficacia y los intereses, podían explicar un amplio porcentaje de intenciones de elección de carrera. Las fuentes que más contribuían a la formación de creencias de autoeficacia eran los logros anteriores y la persuasión verbal que los individuos reciben de otros. Los autores también observaron que tanto las creencias de autoeficacia, como los intereses, evidenciaron un efecto significativo sobre las intenciones de elección de carrera en todas las tipologías. En base a estos resultados, los autores consideraron que, en todo proceso de asesoramiento vocacional, el autoconocimiento es un aspecto fundamental, ayudando a los individuos a comparar sus habilidades, creencias de autoeficacia e intereses, con carreras u ocupaciones específicas.

Entre las producciones que siguen posicionamientos similares a los presentados hasta el momento en Argentina, se encuentra el artículo de Quattrocchi et al. (2017), “Motivación y autoeficacia: su relación con los proyectos educativos y laborales de estudiantes de escuelas públicas de CABA”, donde se investiga la relación entre la motivación, la autoeficacia y la construcción de proyectos educativos y laborales en el contexto de la escuela secundaria argentina. El objetivo central de la investigación fue analizar la relación entre las variables motivación (ocupacional y académica) y autoeficacia (en el marco de las inteligencias múltiples) con la construcción de proyectos a futuro (educativos y laborales) en estudiantes de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La investigación requiere entender que la toma de decisiones vocacionales implica no sólo la exploración de intereses, sino también la energía (motivación) y la creencia en la propia

capacidad (autoeficacia) para alcanzar los objetivos propuestos. El estudio empleó un diseño cuantitativo-cualitativo, aunque el trabajo se centra en los resultados cuantitativos. La muestra constó de 400 estudiantes de escuelas secundarias públicas en distintos distritos escolares de CABA a los que se les aplicó una encuesta sociodemográfica, el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO) de Moreno y Falotty (1999), la Escala de Motivación Académica (EMA) de Vallerand et al. (1989) adaptada en Argentina por Stover et al., y el Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) de Pérez y Cupani (2008). El artículo proporciona un tratamiento conciso del objeto de análisis, y el resultado clave es el hallazgo de una relación significativa entre las variables estudiadas: los resultados demuestran la existencia de una asociación entre la motivación (ocupacional y académica) y la autoeficacia en los estudiantes. También se destaca como conclusión que esta relación implica que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia en las distintas dimensiones de las inteligencias múltiples tienden a presentar niveles más altos de motivación para la formulación e implementación de sus proyectos educativos y laborales. Los autores concluyen que tanto la motivación como la autoeficacia son constructos predictivos esenciales en la orientación vocacional. La intervención en orientación vocacional debe, por lo tanto, no sólo ofrecer información (módulos de interés), sino también fortalecer la creencia de capacidad de los estudiantes (módulo de autoeficacia) para que estos puedan construir proyectos de vida autónomos y persistentes. El estudio de Quattrocchi et al. (2017) ofrece la evidencia de validez de constructo del marco teórico de esta tesis, ya que este artículo muestra la existencia de una relación significativa entre la autoeficacia, motivación y proyectos a futuro, lo que sustenta el marco conceptual de esta tesis, al confirmar que la autoeficacia, medida a través de las inteligencias múltiples, no es una variable aislada, sino que se articula con la motivación, reforzando la toma de decisiones proactivas. Otro aporte de este artículo está relacionado con el contexto de aplicación, ya que el estudio al realizarse en escuelas públicas de CABA, provee un contexto de aplicación empírica en una población urbana diversa, enriqueciendo el corpus de conocimientos sobre el funcionamiento de las variables vocacionales en el contexto socioeducativo argentino.

Por otra parte, la revisión bibliográfica sobre los trabajos publicados en Argentina sobre la temática de interés arrojó también la existencia de otros estudios de carácter más teórico o de revisión, como el de Galiano Moyano (2017); así como otros en los que se hacía referencia a la puesta en aplicación de los conocimientos en talleres de orientación

vocacional (Adur et al., 2019; Debenjak et al., 2016; Hess y Schönfeld, 2024; Medina y Moreni, 2019).

Específicamente, el trabajo de grado de Galiano Moyano (2017), titulado "La Orientación Educativa-Ocupacional como campo de acción pedagógica. Lecciones aprendidas en la actualidad de la Argentina", es una investigación fundamental para contextualizar el desarrollo teórico y la práctica de la orientación en el ámbito nacional particularmente desde la perspectiva de la Pedagogía. La investigación se propuso abordar la marcada vacancia de producción teórica sobre la orientación educativa-ocupacional en el campo pedagógico argentino, donde el tema ha sido tradicionalmente abordado desde la Psicología y la Psicopedagogía. Los objetivos de la investigación de grado se centraron en describir la naturaleza de la orientación educativa-ocupacional, considerando sus características, elementos, conocimientos y actores y, un segundo objetivo, indagar la relación que existe entre la pedagogía como campo de saber y la orientación educativa-ocupacional. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y un método descriptivo. La metodología consistió en el análisis sistemático de fuentes primarias (informes de investigación, publicaciones, tesis) de Iberoamérica (España, México, Venezuela) y Argentina, enfocándose en producciones de los últimos veinte años. El análisis de este corpus se realizó mediante la recopilación, reducción, sistematización y análisis de los datos a través de categorías emergentes. El análisis de la autora ofrece varios resultados de alta pertinencia para esta tesis debido a que el aporte central sobre la vacancia pedagógica y la dominancia de la Psicología y la Psicopedagogía en la producción de la orientación educativa-ocupacional en Argentina justifica y legitima el marco teórico de esta tesis -la teoría de las inteligencias múltiples-, que proviene directamente del campo de la Psicología Educacional y del counseling vocacional. Otro aporte de este estudio, postula que la orientación educativa-ocupacional como un proceso interdisciplinario y transdisciplinario, sustenta la integración de constructos psicológicos (autoeficacia, inteligencias múltiples) en una intervención de carácter educativo o pedagógico, utilizando la metodología de la investigación psicométrica para validar herramientas en el contexto educativo. Así mismo, Galiano Moyano, al proponer la orientación educativa-ocupacional como permanente, curricular y enfocada en la atención a la diversidad, establece el encuadre ideal para una intervención basada en las inteligencias múltiples. Este modelo se alinea con la perspectiva de desarrollo y prevención al buscar potenciar las fortalezas individuales como parte del autoconocimiento necesario para la toma de decisiones vocacionales.

Debenjak et al. (2016), en una ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Vocacional titulada “Pensar en la Universidad como una alternativa posible”, exponen sus experiencias con un taller de orientación vocacional llevado a cabo con varias escuelas del Gran Buenos Aires. Estos autores parten de su preocupación por la falta de interés detectada en los estudiantes a la hora de detenerse a pensar en un proyecto de futuro, ya sea éste de estudio o de trabajo; así como el hecho de que consideren a la universidad como inalcanzable para algunos sectores de la población. Con el objetivo de romper los mitos socioculturales, con el fin de eliminar las barreras socioculturales que impiden a los estudiantes poder pensarse como universitarios, se invitó a varias escuelas de Lomas de Zamora, Almirante Brown y Esteban Echeverría (Buenos Aires, Argentina), a realizar un taller de dinámica vocacional durante una mañana. En el mismo, se trabajó con un total de 1800 estudiantes de último año de secundario de escuelas públicas de las localidades mencionadas; y se buscó reflexionar sobre la problemática vocacional, se indagaron los intereses y la proyección de los mismos en áreas del saber, así como también se trabajó en la detección de fortalezas. Para ello, se procedió a la proyección de un video para tratar temas vinculados a la reflexión vocacional donde se presentaron testimonios de jóvenes que habían participado de los talleres previamente. También se elaboró un cuadernillo con actividades para ser realizadas en grupo, estando la actividad del cuadernillo dirigida a fomentar el análisis de las diferentes capacidades de los estudiantes a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner; así como a fomentar la autoevaluación vocacional mediante técnicas confeccionadas por el equipo, que permitían a los participantes definir áreas de intereses que los guiaran en la búsqueda de carreras. Se concluía el taller con una reflexión sobre lo trabajado en las dos actividades anteriores, buscando que los estudiantes analizaran qué capacidades se ponen en juego principalmente en cada una de las áreas de interés y reflexionen sobre las carreras que les resultaron más interesantes a cada uno de ellos.

Por su parte, Adur et al. (2019), en la ponencia presentada en un Encuentro de Servicios de Orientación de Escuelas Secundarias denominada “Proyecto taller de orientación vocacional ocupacional”, expusieron una propuesta de taller de orientación vocacional que buscaba que los jóvenes realizaran una elección vocacional consciente, libre y responsable. Estos autores buscaban favorecer el proceso de autoconocimiento, estimulando el análisis y la reflexión de diversas variables que inciden en la elección (intereses, habilidades, gustos, preferencias, proyectos futuros y la información acerca de

múltiples posibilidades que le brinda la sociedad). El taller estuvo dirigido a estudiantes de cuarto año de secundaria y constó de dos etapas: una llevada a cabo en el mes de junio, donde se buscó concientizar a los estudiantes sobre la importancia de realizar un proceso de orientación vocacional; y otra llevada a cabo entre los meses de agosto y noviembre, en la que se realizó el taller propiamente dicho. En esta segunda etapa, además de realizar un taller con los padres de estos estudiantes para fomentar el acompañamiento de los mismos en la elección vocacional/ocupacional de sus hijos, se realizaron siete encuentros con los estudiantes. En estos encuentros se trabajaron temáticas como: 1) la responsabilidad en la toma de decisiones del proyecto de vida; 2) qué es un proceso de orientación vocacional ocupacional, sus objetivos, la metodología de trabajo, los roles de los participantes, así como los factores que influyen en la elección; 3) el autoconocimiento de los estudiantes, confrontando entre la autoimagen de los mismos, y la imagen que tienen los demás de ellos; 4) medición y análisis de las inteligencias múltiples y el temperamento; 5) medición y análisis de los intereses de los estudiantes; 6) información sobre la oferta educativa y los roles profesionales, explorando las instituciones terciarias y universitarias existentes, así como analizando carreras y planes de estudio y el alcance y características del ejercicio profesional de cada una de ellas.; 7) Se realizó un cierre con el análisis y síntesis de los datos obtenidos en el proceso, elaborando un perfil personal de intereses y aptitudes, dándole también al estudiante sugerencias para completar el proceso de orientación vocacional y ocupacional.

El trabajo de Medina y Moreni (2019), titulado “Orientación Educativa/ Vocacional a estudiantes del ciclo básico en Instituto Nuestra Señora”, es una tesis de grado, para aspirar a la Licenciatura en Psicopedagogía, que documenta la implementación y los resultados de un taller de orientación educativa vocacional con estudiantes en una etapa crucial de su desarrollo académico: el ciclo básico de la escuela secundaria. El objetivo principal de la investigación fue diseñar, aplicar y evaluar un taller de orientación educativa-vocacional dirigido a alumnos de segundo y tercer año del ciclo básico. Este taller se enfocó en el momento de la elección de la orientación (Modalidad) dentro del nivel medio, una decisión que las autoras califican como un momento crucial de transición y potencial crisis. El marco conceptual se basa en la necesidad de la orientación como una acción preventiva y promotora de la salud del aprendizaje, centrándose en el autoconocimiento y la autonomía del estudiante para la toma de decisiones. La elección es vista como un proceso complejo influenciado por el autoconcepto, los intereses, el contexto familiar y la presión social.

Metodológicamente el estudio se enmarca en una intervención práctica con evaluación de resultados. La población de estudio estuvo compuesta por 122 estudiantes de segundo y tercer año del ciclo básico de un instituto privado en Córdoba, Argentina. Se trabajó con un grupo total de 40 estudiantes, divididos en dos subgrupos de 20 individuos, que participaron en tres encuentros de ochenta minutos cada uno. El primer encuentro se utilizó como un espacio de deconstrucción y construcción de nuevos enlaces significantes, con el fin de crear una matriz vincular sólida; estimulando también la reflexión sobre la toma de decisiones y en la relación de esta con el sentido de vida de los individuos. En el segundo encuentro se trabajó en el proceso de orientación educativa, apuntando a que los estudiantes fueran los protagonistas de sus decisiones. En este segundo encuentro, además de reflexionar sobre los estilos de aprendizaje que poseía cada uno, se analizó si estos estilos (arrojados por un test) eran acordes con la noción que cada uno tenía de sí mismo. En este encuentro se presenta también un video que los lleva a reflexionar sobre la necesidad de tomar decisiones en determinados momentos de la vida, saliendo de la zona de confort, y se los invita a reflexionar sobre los objetivos que se proponían a futuro y los cambios que los estudiantes tendrían que realizar para lograrlos. Se cerró este segundo encuentro con una actividad que invitaba al estudiante a posicionarse en el presente y reflexionar sobre su situación en ese momento, con qué recurso contaba, cuál es su proyecto de vida, quien quería llegar a ser, cuáles eran sus gustos y qué necesitaba para en el futuro cumplir su objetivo. Es decir, en este segundo encuentro se trabajó principalmente aptitudes, intereses y metas. El tercer encuentro del taller se dedicó a analizar las tres orientaciones formativas que ofrecía la institución en la que se realizó, sus diferencias, cargas horarias, materias, etc. El taller buscó que el estudiante se mirara a sí mismo y descubriera los nexos entre sus intereses, aptitudes, experiencias, proyectos, con cada una de las opciones de orientación que el colegio ofrecía. El estudio arrojó resultados significativos relacionados con las necesidades de intervención temprana y la naturaleza del autoconocimiento en esta población. La pertinencia de este artículo, en el marco de esta tesis doctoral radica en la integración de dimensiones de autoconocimiento, ya que el taller de Medina y Moreni (2019) explora intereses, habilidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque multidimensional es totalmente compatible con el marco teórico de esta tesis que propone las Inteligencias Múltiples, reconociendo que la elección vocacional es la convergencia de múltiples factores de autoconocimiento.

Más recientemente, el estudio de Galarraga y Stover (2024), titulado "Factores asociados a la duda sobre cambio de carrera en estudiantes universitarios del conurbano

bonaerense", constituye un antecedente fundamental que valida empíricamente la relevancia de la problemática que aborda la presente tesis. El trabajo se enmarca en un contexto de altas tasas de abandono en la educación superior en el conurbano bonaerense, un fenómeno multifactorial que se relaciona con la falta de apoyo en las primeras etapas de la vida universitaria. A partir de una perspectiva teórica que se sustenta en el Modelo de Autogestión de Carrera (CSM) de Lent y Brown (2013), la investigación busca identificar los factores psicológicos y sociodemográficos que influyen en la duda sobre la elección de carrera. Con un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, el estudio se propuso dos objetivos centrales: analizar las diferencias sociodemográficas entre estudiantes que presentan dudas sobre su carrera y aquellos que no; y examinar las diferencias en variables psicológicas entre ambos grupos. La muestra estuvo conformada por 290 estudiantes universitarios de Florencio Varela, en la provincia de Buenos Aires. Los resultados del estudio muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con y sin dudas vocacionales, especialmente en las variables psicológicas autoeficacia, metas y responsabilidad. El artículo concluye que la autoeficacia, la definición de metas y la responsabilidad son factores cruciales para la toma de decisiones vocacionales. Los autores sugieren que futuras intervenciones en orientación deben trabajar directamente en el fortalecimiento de estas variables para generar procesos más sostenibles. Este antecedente resulta sumamente relevante, ya que, aunque el contexto geográfico es distinto (conurbano bonaerense vs. Jujuy), la problemática abordada y los hallazgos empíricos podrían confirmar la validez y la pertinencia de la hipótesis central de esta tesis donde se postula que un enfoque de orientación vocacional centrado en las habilidades del individuo puede ser una herramienta eficaz para mitigar la duda y promover la sostenibilidad de la elección de carrera.

Otra experiencia bastante actual, en cuanto al registro de los procesos de orientación vocacional llevados a cabo en la Argentina, es la llevada a cabo por Hess y Schönfeld (2024) en Entre Ríos. Estos autores, en su artículo “Descubriendo potencialidades a través de un proceso de orientación vocacional-ocupacional: experiencia de talleres grupales con jóvenes entrerrianos”, ofrecen un valioso testimonio de la praxis en orientación vocacional ocupacional, focalizando su esfuerzo en la promoción del autoconocimiento como cimiento de la elección. La meta central del estudio se centró en favorecer el proceso de elección vocacional a partir del autoconocimiento exhaustivo de las personas orientadas y de la realidad ocupacional circundante; remarcando que la orientación vocacional, como proceso,

no debe implicar solamente la utilización de test y mediciones, sino que en la misma se tiene que tener en cuenta problemáticas sociales y subjetivas. Este enfoque metodológico subraya la necesidad de que la orientación vocacional actúe como un catalizador para el descubrimiento de recursos como fortalezas, talentos y capacidades individuales, aspectos que se alinean directamente con la concepción teórica de las habilidades múltiples. Se empleó una metodología de talleres grupales con jóvenes entrerrianos, caracterizada por su flexibilidad y un abordaje psicoeducativo, preventivo y comunitario. La recolección de los datos fue eminentemente cualitativa, complementando las entrevistas con la aplicación de diversas técnicas psicométricas y proyectivas. Ellos, concretamente, proponen un proceso de orientación vocacional de seis encuentros de hora y media de duración. Con ellos se buscó favorecer el proceso de elección vocacional a partir del autoconocimiento de los orientados y del conocimiento de la realidad ocupacional. Para ello, se tuvieron en cuenta las características personales de los sujetos, como así también los factores externos que podían influir en dicha elección. En un primer momento, los encuentros fueron dirigidos a fomentar el autoconocimiento de los individuos, permitiendo que los participantes conocieran sus recursos, fortalezas y potencialidades. Para ello se emplearon técnicas como: el Inventario de Intereses Personales (Gorostiaga, 2016); el Test Desiderativo Vocacional (Gullco y Di Paola, 1993), que explora ideales del Yo que esclarecen las búsquedas del individuo; la actividad lúdica del árbol (Mosca De Mori y Santiviago, 210), que explora aspectos pasados, presentes y futuros del individuo; la técnica de indagación periodística (Gelvan de Veinsten, 1989/1994), que indaga la imagen que los otros tienen del orientado; el Test de Frases Incompletas (Veccia, 2014), que revela temores, anhelos, ideas, valores, creencias y fantasías; y el Inventario de Inteligencias Múltiples (Gorostiaga, 2016). Una vez recabada esta información, se pasó a un segundo momento, donde se buscó acercar a los orientados a la realidad ocupacional, pretendiendo conocer las distintas posibilidades, especialmente aquellas vinculadas a sus intereses personales. Para esto se usaron técnicas y actividades como: el Test de Realidad Ocupacional (Bohoslavsky, 1971), que persigue que el individuo mire su entornos después de mirarse a sí mismo; visitas a universidad y entrevistas a profesionales; administración del Cuestionario de Intereses Profesionales (Fogliatto et al., 2003); así como actividades con recortes de diario, redacción de un aviso clasificado, que permitió la identificación con una profesión y la proyección en un futuro, así como también ayudó a identificar las habilidades que se debían tener para realizar un determinado oficio. El último momento del taller busca que el orientado pueda realizar una elección vocacional,

eligiendo una carrera, oficio, o bien un área profesional de interés. Para ello se usaron actividades tales como: el collage, que pretendió fomentar la síntesis, ya que el individuo tuvo que plasmar cómo se veía en un futuro, teniendo en cuenta el área profesional previamente elegida; y la visión de futuro, que permitió a los orientados proyectar sus expectativas y formas de resolución de conflictos. La elección del formato grupal confirma su pertinencia para generar un clima de confianza que facilite la exploración de la identidad vocacional. Hay que señalar que, terminado el proceso, se realizó a los orientados una devolución, tanto individual como grupal; y también se solicitó a los participantes un feedback para conocer cómo se habían sentido, la utilidad del taller, etc. Los resultados obtenidos mostraron que el proceso colaboró con el autoconocimiento de los consultantes acerca de sí mismos y su vocación. La mayoría de ellos, que habían comenzado con dudas y varias opciones de elección, finalizaron el proceso con una decisión tomada; además, el recorrido realizado les ayudó a darse cuenta que poseían las capacidades necesarias para poder afrontar la carrera elegida, ya que se percataron, durante el proceso de autoconocimiento, que poseían cualidades específicas que se requerían para ella. Este proceso contribuyó significativamente a que los participantes lograran una elección vocacional libre y autónoma, precisamente porque se fundamentó en el reconocimiento de sus potencialidades intrínsecas. Este resultado es crucial, ya que provee evidencia empírica de que los dispositivos de orientación vocacional enfocados en la exploración profunda de las capacidades son eficaces para generar agencia y proactividad en la construcción del proyecto de vida. Para esta tesis doctoral, el mayor aporte de este artículo está en la metodología grupal de exploración de habilidades como una base viable para la propuesta de intervención.

2.2.1.1. Antecedentes en Jujuy

Cabe destacar que, en la provincia de Jujuy, no se registran antecedentes empíricos y sistemáticos en torno los ejes orientación vocacional, habilidades cognitivas y elección de carrera. Esta carencia refuerza la relevancia de la presente investigación, que busca no sólo aportar evidencia sobre la utilidad de integrar el perfil de habilidades cognitivas en el proceso de orientación vocacional, sino también ofrecer un modelo adaptado al contexto local.

No obstante, ante la ausencia de antecedentes, si se trabajó con otras investigaciones realizadas en la provincia que estudiaran el proceso de orientación vocacional, sus fortalezas y debilidades. Al respecto pueden señalarse:

Un primer antecedente es la investigación de Chireno (2009) sobre: "Representaciones sociales y proyecto vocacional en la adolescencia" en San Salvador de Jujuy. El objetivo fue conocer las representaciones sobre las profesiones y ocupaciones presentes en alumnos del último año del Nivel Medio y su relación con los proyectos vocacionales elegidos. La autora identificó que la elección de una ocupación se relaciona con las imágenes y valoraciones que tienen los sujetos respecto de los estudios superiores y el trabajo, junto con los intereses personales y la posibilidad de una futura inserción laboral. Metodológicamente plantea la problemática de estudio desde el punto de vista cualitativo y el paradigma interpretativo. El diseño de investigación es descriptivo, empleando como técnica de recolección de datos la entrevista. Se trabajó con tres muestras extraídas de tres instituciones educativas de Nivel Medio de la ciudad de San Salvador de Jujuy, una muestra de una institución privada donde concurren adolescentes pertenecientes a sectores medios altos, y dos muestras de dos instituciones públicas, cuya población pertenece a sectores más populares. Esto permitió determinar, como conclusión, que los adolescentes tenían representaciones parciales sobre las carreras y ocupaciones vinculadas a cuestiones del quehacer profesional específico. Solo aquellos que contaban con experiencia laboral presentaban representaciones más precisas. Además, se determinó que las imágenes sobre los lineamientos de las carreras eran difusas y precarias, lo que fue favorecido por el ámbito educativo, ya que no contaban con espacios de reflexión sobre la problemática y la información vocacional.

Otro antecedente local es la investigación de Flores (2015) titulada "El Desarrollo de la Orientación Vocacional en los estudiantes de 3er. Año del Nivel Polimodal del Colegio Santa Teresita durante el año 2013", en San Salvador de Jujuy. Aquí se indaga sobre cómo se desarrolla la orientación vocacional en los estudiantes de 3er. Año del Polimodal, y así conocer de qué modo la escuela secundaria participa en la transición que viven los adolescentes. Las técnicas utilizadas fueron el análisis documental, la observación participante, grupo focal y entrevistas semiestructuradas. Los informantes fueron 70 alumnos entre 16 y 17 años de edad, un docente de Tutoría, un psicólogo y un directivo. Los resultados demostraron que la orientación vocacional se identifica como una práctica que colabora con los estudiantes estimulando la elaboración de las elecciones vocacionales, al favorecer el conocimiento y la información académica. Sin embargo, se advierte la necesidad de rediseñar las instancias de Tutorías, para que los contenidos vinculados con lo vocacional no queden excluidos, o solo se aborden en el último año escolar. El psicólogo interviene asesorando dicho espacio curricular. La investigación puso énfasis en la escuela secundaria,

como un espacio social privilegiado, donde las acciones de la orientación vocacional adquieren un carácter preventivo y promueven la salud mental al estimular la construcción de proyectos de vida de sus estudiantes.

Un tercer antecedente, más reciente, se encontró en la investigación de Dionisio (2019) denominada "La Orientación Vocacional en la construcción del Proyecto de Vida de adolescentes en transición a la Educación Superior y el trabajo, que asisten a Talleres de la FHyCS, de la Universidad Nacional de Jujuy, durante el primer semestre del año 2017". El objetivo central fue indagar en la relación de la orientación vocacional y la construcción de proyecto de vida de los adolescentes. Específicamente, se describió cómo construyen sus proyectos de vida y cuáles son las expectativas que poseen sobre un taller de orientación vocacional. La temática se abordó con un enfoque cualitativo y desde el paradigma interpretativo. Los datos se obtuvieron a través de dos técnicas: entrevista grupal y entrevistas en profundidad. La muestra seleccionada la conformaron 50 adolescentes, entre 17 y 18 años de edad, que concurrieron a los talleres de orientación vocacional, en la FHyCS-UNJu, durante el primer semestre del año 2017. Se concluyó que la expectativa de los adolescentes en un taller de orientación vocacional está vinculada a cómo planean la construcción de sus proyectos, según el modelo tradicional, denominada "educación de carreras", siendo inadecuado al contexto actual. La investigación concluye que los elementos que tuvieron en cuenta los adolescentes al planear sus proyectos de vida, coinciden con las respuestas a sus expectativas: estas fueron conocer intereses vocacionales, su identidad personal y vocacional; realizar un test de intereses profesionales y tener información de carreras y; con la orientación de un psicólogo, tomar la decisión por una carrera. Sin embargo, considerando la complejidad de la problemática vocacional actual, se requiere un abordaje transdisciplinario y crítico que promueva la deconstrucción de conceptos naturalizados en los adolescentes y el rol del psicólogo orientador.

En base a todo lo presentado, el análisis del estado de la cuestión revela una dificultad central en la investigación sobre orientación vocacional, referida a los escuetos estudios integradores que aborden de manera conjunta variables como las habilidades cognitivas y la elección de carrera, todo ello enmarcado en teorías como la de las Inteligencias Múltiples de Howard Garner. Este déficit se hace evidente al comparar investigaciones provenientes de diversos contextos, pero más específicamente en Jujuy.

Hoy en día, la orientación profesional es desafiada por la necesidad de integrarse en las modernas conceptualizaciones del desarrollo humano, según las cuales, el sujeto posee

una multitud de “inteligencias” más allá de las tradicionalmente reconocidas. En este sentido, desde el mismo momento de su aparición, la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner combina lo novedoso y lo original con la herramienta ideal para comprender los procesos de elección de carrera. Así, la inteligencia múltiple vincula directamente las habilidades cognitivas con las referencias y tendencias laborales de los educandos.

La elección de carrera constituye un proceso complejo en el que confluyen diversas variables psicológicas, contextuales y cognitivas. Entre ellas destacan las habilidades cognitivas, los intereses vocacionales y las inteligencias múltiples, que han sido abordadas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos en investigaciones realizadas en diferentes regiones del mundo. A partir de estos estudios, se observa un consenso creciente en torno a la necesidad de considerar la diversidad de capacidades y perfiles individuales para orientar decisiones vocacionales más ajustadas y satisfactorias.

Históricamente, la orientación vocacional se desarrolló bajo un enfoque centrado principalmente en los intereses de los individuos y en el modelo tradicional de educación por carreras. Este paradigma asume que los intereses personales -junto con factores influyentes como la familia, las condiciones socioculturales y las expectativas económicas- funcionaban como los principales predictores de la elección vocacional. Si bien este modelo resultó adecuado en determinados momentos históricos, progresivamente comenzó a evidenciar limitaciones para responder a los desafíos contemporáneos del escenario académico y laboral cambiante y altamente complejo.

En consecuencia, con el tiempo surgieron nuevas concepciones de la orientación vocacional que ampliaron sus fundamentos, incorporando dimensiones más complejas del desarrollo humano. Entre ellas, la inclusión de las habilidades cognitivas como parte sustantiva del proceso de orientación representa un cambio significativo. Este giro conceptual comenzó tempranamente en Estados Unidos, donde ya a inicios de la década de 1980 se problematiza la elección vocacional desde una perspectiva cognitiva (Harmon et al., 1983), y se introduce la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como recurso para interpretar la diversidad de capacidades implicadas en la construcción de proyectos académicos y profesionales.

Esta perspectiva permitió reconocer que los estudiantes no sólo eligen según sus intereses, sino también según el perfil de capacidades que movilizan mejor su desempeño,

satisfacción y posibilidades de sostenibilidad en la trayectoria educativa. Una vez consolidado este enfoque, su influencia se expandió tanto en América como en Europa, alcanzando progresivamente a distintos sistemas educativos.

Este desplazamiento teórico permitió que la orientación vocacional dejara de apoyarse exclusivamente en los intereses, integrando ahora el reconocimiento y desarrollo del perfil cognitivo de los estudiantes. El propósito central de esta mirada fue -y continúa siendo- favorecer procesos profundos de autoconocimiento, mediante los cuales los jóvenes pueden identificar fortalezas y debilidades que sustentan decisiones vocacionales más críticas, conscientes y sostenibles. Paralelamente, múltiples investigaciones buscaron evidenciar la correspondencia entre determinadas inteligencias predominantes y los campos de interés profesional, consolidando la pertinencia de considerar la diversidad cognitiva en los procesos de elección.

En el contexto Latinoamericano, en particular, el trabajo de Mena Hurtado et al. (2023) ofrece un aporte fundamental a esta tesis doctoral, ya que establece un vínculo directo y aplicado entre los constructos de la orientación vocacional y el concepto de proyecto de vida. Específicamente, este estudio de maestría, al igual que en la presente investigación, se centra en la población adolescente de la educación media, enfatizando que el objetivo primordial de la intervención no es sólo la elección de carrera puntual, sino la construcción de un futuro coherente y sostenible. Esto resuena directamente con la hipótesis central de esta tesis, que postula que la comprensión del perfil de habilidades permite una elección de carrera sostenible en el tiempo. El trabajo colombiano, al enfocarse en la necesidad de fortalecer el proyecto de vida mediante estrategias pedagógicas, valida la premisa de que la orientación vocacional debe ser un proceso de carácter formativo, integral y desarrollado en el contexto educativo, un enfoque que supera la visión meramente instrumental y que es esencial para vincular la autopercepción de las habilidades cognitivas/inteligencias múltiples con la planificación a largo plazo.

No obstante, la inclusión de habilidades cognitivas no implicó desplazar otras variables tradicionalmente estudiadas, como los intereses o, en menor medida, la personalidad. Por el contrario, estas dimensiones comenzaron a integrarse en modelos más complejos que entienden la elección vocacional como un fenómeno multideterminado. Esta ampliación del enfoque impulsó el desarrollo de nuevas herramientas: proliferaron tests psicométricos específicos para inteligencias múltiples y habilidades cognitivas, así como sistemas informatizados de orientación.

En Argentina, este avance se consolidó inicialmente a partir del trabajo del grupo cordobés liderado por Fogliatto, cuyo Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI) evolucionó desde la consideración exclusiva de los intereses hacia la incorporación de constructos como la personalidad, el autoconcepto y la autoeficacia asociada a las inteligencias múltiples. Este desarrollo enfatizó la relevancia de la autoevaluación subjetiva de las propias habilidades como predictor más fuerte de elección que las aptitudes objetivamente medidas.

Pese a la ventaja de estos instrumentos -especialmente por su eficiencia, estandarización y rapidez-, diversos trabajos señalaron las limitaciones de reducir el proceso de orientación vocacional a la administración de pruebas. Se destacó que los test, aun cuando resultan útiles, no explican integralmente la complejidad del proceso vocacional ni contemplan factores contextuales, afectivos o motivacionales que influyen en la toma de decisiones. Estas críticas promovieron, especialmente en Latinoamérica y en Argentina, un viraje hacia modelos integrales que combinan el perfil cognitivo y los intereses con metodologías vivenciales: talleres, dinámicas reflexivas, entrevistas en profundidad y actividades exploratorias más subjetivas que permiten comprender al estudiante en su totalidad.

En este contexto, y considerando la ausencia de propuestas sistemáticas de orientación vocacional de este tipo en la provincia de Jujuy, se vuelve necesario documentar y analizar experiencias locales que avancen hacia modelos actualizados. En particular, este trabajo busca presentar un proceso de orientación vocacional que muestra la transición desde un enfoque centrado únicamente en intereses e información hacia otro que incorpora las habilidades cognitivas como eje central. Al hacerlo, se evidencia cómo este tipo de intervención puede favorecer decisiones de carrera más fundamentadas y sostenibles en el tiempo, aportando conocimiento empírico en un territorio donde aún no existen desarrollos sistemáticos sobre esta temática.

Luego de presentar, los distintos aspectos teóricos y contextuales que dan pertinencia a esta investigación, a continuación, en los posteriores capítulos se presentarán los aspectos vinculados al diseño y metodología de investigación, que dan consistencia a este trabajo.

CAPÍTULO 3.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de una investigación científica, la formulación de la hipótesis y la definición de los objetivos, constituyen elementos esenciales para orientar el proceso de indagación y garantizar la coherencia metodológica del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). La hipótesis representa una afirmación tentativa que establece una posible relación entre variables, basada en conocimientos teóricos previos y en la observación empírica del fenómeno estudiado (Kerlinger & Lee, 2002). Su adecuada formulación permite estructurar el diseño de investigación, orientar la recolección de datos y guiar el análisis de los resultados (Creswell & Creswell, 2018).

En el contexto de la presente investigación, la hipótesis surge a partir de la revisión de experiencias propias y del análisis de estudios previos sobre los procesos de orientación vocacional, en los cuales se ha identificado que adolescentes que realizan un proceso de orientación vocacional, centrado en la comprensión de sus habilidades cognitivas, tienden a hacer una elección de carrera más sostenible en el tiempo.

3.1. HIPÓTESIS

Investigaciones recientes, citadas en el Capítulo 3 (Estado de la Cuestión) sugieren la existencia de una relación significativa entre orientación vocacional, habilidades cognitivas y elección de carrera. Con base en estos antecedentes, se plantea la hipótesis: **El diseño de un proceso de orientación vocacional, centrado en la comprensión del perfil de habilidades de un adolescente, permite una elección de carrera sostenible en el tiempo.**

3.2. OBJETIVOS

Junto con la hipótesis, la definición clara del objetivo de investigación permite delimitar el alcance del estudio y establecer una guía estructurada para su desarrollo (Bisquerra, 2012).

El objetivo general de esta investigación es **"Mostrar y justificar la creación de un diseño de proceso de orientación vocacional, centrado en la comprensión de habilidades, aplicado a estudiantes que cursaron el último año del ciclo de educación media, demostrando que el mismo permite una elección de carrera sostenible".**

Para ello, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- **Describir la transformación del antiguo proceso de orientación vocacional de la FHyCS-UNJu al nuevo proceso de orientación vocacional rediseñado; justificando las modificaciones realizadas.**

- **Describir el perfil de habilidades de los adolescentes del Gran Jujuy.**
- **Mostrar la correlación entre perfil de habilidades y elección de carrera.**
- **Comparar la sostenibilidad de la carrera entre los estudiantes que finalizaron el nuevo proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu, en contraposición a los que no lo terminaron.**

La importancia de formular objetivos bien definidos radica en su capacidad de estructurar la investigación y facilitar su operativización en términos metodológicos (Neuman, 2014). De este modo, el presente capítulo establece un marco conceptual y metodológico sólido para la investigación, asegurando su pertenencia y rigor científico.

CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Escribir la metodología que se seguirá en una tesis es crucial, porque proporciona un marco claro y sistemático para el desarrollo de una investigación, garantizando que el proceso sea riguroso y replicable (Bisquerra, 2012). Esta sección detalla las técnicas y métodos que se utilizaron para recolectar y analizar datos, permitiendo a otros investigadores entender y evaluar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

Al especificar la metodología, se asegura que el estudio siga un enfoque coherente y organizado, facilitando la identificación de posibles sesgos y limitaciones. Además, una metodología bien elaborada permite la comparación de investigaciones similares, contribuyendo al avance del conocimiento en el campo disciplinar y promoviendo la transferencia y la reproducibilidad de los hallazgos (Bisquerra, 2012).

4.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1.1. Enfoque Metodológico

El enfoque adoptado es cuantitativo, debido al requerimiento de medir y analizar datos numéricos para identificar patrones y relaciones entre variables (Hernández Sampieri et al., 2014).

En el contexto de una investigación que busca correlacionar las habilidades y la elección de carrera, la preferencia de un enfoque de investigación cuantitativo ofrece varias ventajas y fundamentos sólidos.

Una de las principales ventajas es su capacidad para proporcionar resultados objetivos y precisos. Al analizar recursos técnicos, como cuestionarios estructurados y semiestructurados, que se aplican en el proceso de orientación vocacional, se entiende que esto facilita la recopilación de datos de manera sistemática.

Con relación al análisis estadístico, aplicar métodos como el análisis de correlación y la prueba de hipótesis, posibilitan que se pueda determinar la fuerza y la dirección de las relaciones entre variables. “La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 308).

Así mismo, la prueba de hipótesis se presenta como un elemento esencial para argumentar y aumentar conocimientos, respecto de una investigación particular (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 117). En este caso, analizar el perfil de habilidades de los adolescentes que realizaron un proceso de orientación vocacional permite hacer predicciones

sobre las elecciones de carrera basadas en las habilidades, a su vez, aumentar conocimientos sobre esta temática en la región.

Otra característica clave que justifica la elección cuantitativa es su capacidad para generalizar los hallazgos a una población más amplia. “La Investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. También brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 16).

Al seleccionar una muestra representativa de estudiantes, los resultados obtenidos pueden extenderse a otros grupos similares (Hernández Sampieri et al., 2014). Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde las decisiones de carrera pueden tener un impacto significativo en el desarrollo profesional y personal de los individuos. La capacidad de generalizar los resultados podría proporcionar ayuda, para informar políticas educativas universitarias y de generación óptima, sobre nuevas y posibles carreras que beneficien a una mayor cantidad de estudiantes secundarios.

Respecto a la estructura y reproducibilidad, la perspectiva cuantitativa se caracteriza por su “enfoque estructurado y riguroso” (Hernández Sampieri et al., 2014). Esto no sólo facilita la recolección de datos, sino que también permite la reproducibilidad de los estudios. Es decir, otros investigadores pueden replicar el estudio utilizando el mismo diseño y metodología, lo que contribuye a la validez y fiabilidad de los resultados. En el caso de la correlación entre habilidades y elección de carrera, esta reproducibilidad es crucial para confirmar hallazgos y fortalecer la base de conocimiento en el área.

Finalmente, el encuadre de investigación cuantitativo, por su objetividad, capacidad de análisis estadístico, potencial de generalización y estructura rigurosa lo convierten en una herramienta poderosa para obtener nuevos datos significativos en el ámbito educativo. Al aplicarlo, los investigadores pueden contribuir al desarrollo de estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional, alineando sus habilidades y orientaciones con las oportunidades disponibles en el mercado laboral.

4.1.1.1. Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta la hipótesis de investigación propuesta, este estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional, desde un enfoque cuantitativo.

No experimental porque, tal cual señalan Hernández Sampieri et al. (2014), en el mismo no se manipularon deliberadamente variables, sino que las mismas se observaron tal y como se dieron en su contexto natural; además, los individuos no fueron distribuidos aleatoriamente a los grupos de estudio (proceso de orientación vocacional finalizado o sin finalizar), sino que ya pertenecen a un grupo por autoselección.

Es transeccional o transversal, ya que recolectó los datos en un solo momento, en un tiempo único (Hernández Sampieri et al., 2014).

En un primer momento fue de carácter descriptivo, ya que tuvo por objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Hernández Sampieri et al., 2014). Concretamente, se buscó describir el perfil de habilidades de adolescentes del Gran Jujuy.

La elección de un diseño correlacional radica en que se buscó describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, que posibilitara la verificación o refutación de la hipótesis formulada (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso, se buscó comprobar si existía una relación entre el perfil de habilidades presentado por los estudiantes y la elección de una carrera, así como también se intentó establecer una relación entre el diseño de un proceso de orientación vocacional centrado en habilidades y la sostenibilidad de la elección profesional de los adolescentes.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

4.2.1. Población

La población de estudio fueron estudiantes, de 17 y 18 años, que en los años 2021 y 2022 se encontraban cursando el último año de colegio secundario en el Gran Jujuy (San Salvador de Jujuy, Palpalá y Yala) en unidades escolares de gestión pública y privada y que asistieron a los talleres de orientación vocacional dictados por la FHyCS-UNJu en dichos años.

Se tomó como criterio los ciclos lectivos 2021 y 2022 por lo reciente y actual del periodo; así como por ser años posteriores a la pandemia por COVID-19, en donde se volvió

100% a la presencialidad escolar. Además, los estudiantes que iniciaron sus estudios superiores en estos años, tuvieron tiempo de confirmar su elección de carrera o modificarla en el transcurso de los años de cursado.

La selección del Gran Jujuy estuvo dada por la cercanía de los municipios que la conforman con el ejido urbano provincial, lo que posibilita que los estudiantes pudieran asistir con mayor regularidad y constancia a los talleres de orientación vocacional, que se dictaron en la FHyCS-UNJu.

4.2.2. Muestra

La muestra en estudio (grupo en estudio) quedó constituida por 100 estudiantes que finalizaron todo el proceso de orientación vocacional en el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil, en la FHyCS-UNJu.

Los criterios de selección para los individuos de la muestra fueron:

a. Pertenecer al grupo etario de entre 17 y 18 años, en el momento de realizar el proceso de orientación vocacional.

b. Encontrarse cursando el último año del colegio secundario en una unidad de educación secundaria común del Gran Jujuy, lo que incluye los municipios de San Salvador de Jujuy, Palpalá y Yala.

c. Haber completado íntegramente el proceso de orientación vocacional en alguna de las convocatorias de los años 2021 y 2022, en la FHyCS.

La selección de la cantidad de casos que compusieron la muestra (100) radica en que representa el equivalente a cuatro (4) talleres de orientación vocacional, realizados en convocatorias distintas, a lo largo de un ciclo lectivo. Cabe aclarar que cada taller se realiza con 25 orientados y se realizan cuatro (4) convocatorias anuales a inscripciones en talleres de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu.

El muestreo que se empleó para la selección de la misma fue no probabilístico por cuotas. En el mismo, se pretende mantener en la muestra la proporción de una serie de variables demográficas que están presentes en la población de la cual es extraída; eligiendo a los participantes según estas características, hasta cumplir con la cuota establecida (Hernández Sampieri et al., 2014).

Estas variables que determinaron la conformación de la muestra fueron dos: el género de los estudiantes incluidos en la misma y el tipo de gestión del colegio en el que estudiaban

durante su último año de secundario. La selección de estas variables, y su porcentaje de representatividad por categoría, vino determinado a partir de los datos obtenidos de la Secretaría de Planeamiento Estratégico del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy[3], según los cuales, sobre un total de 5890 alumnos que concurren a colegios secundarios entre el quinto y sexto año, el 49.6% pertenecen al género femenino y el 50.4% al género masculino; mientras que, de un total de 68 colegios en el periodo de estudio, existían 23 colegios de gestión privada (33.8%) y 45 de gestión pública (66.2%). A partir de tales resultados, en este trabajo se estableció el criterio de porcentajes representativos.

Es por ello que, de los 100 estudiantes que finalizaron el proceso de orientación vocacional dictados por la FHyCS-UNJu en los años 2021 y 2022 que se seleccionaron para la presente muestra (grupo en estudio), 49 fueron de género femenino y 51 masculino; mientras que, en función del tipo de gestión del colegio, se eligieron 66 que estuvieran realizando sus estudios en centros de gestión pública y 34 que estuvieran estudiando en centros de gestión privada.

En virtud de dar respuesta al cuarto objetivo, en el que se pretende demostrar la sostenibilidad de la carrera entre los estudiantes que finalizaron el proceso de orientación vocacional rediseñado, se tornó necesaria la creación de un grupo control.

La justificación del uso de un grupo de control en este estudio se apoya en los principios de diseño experimental expuestos por Hernández Sampieri et al. (2014). Según estos autores, el control -clave para la validez interna-, "se logra en primer lugar, mediante varios grupos de comparación (dos como mínimo) y, en segundo término, asegurando que los grupos sean equivalentes en todo, excepto en la manipulación de la variable independiente" (Hernández Sampieri et al., 2014, p.137-138). En este caso la variable independiente es la finalización (sí/no) del proceso de orientación vocacional. Mantener constante las demás condiciones permite atribuir diferencias de sostenibilidad exclusivamente a esta experiencia formativa.

Es por ello que, para la presente investigación, el grupo control estuvo constituido por 100 adolescentes que iniciaron, pero no culminaron, el proceso de orientación vocacional

[3] Secretaria de Planeamiento Estratégico del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. En https://educacion.jujuy.gob.ar/ y https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/base-de-datos-por-escuela

llevado a cabo en la FHyCS entre los años 2021 y 2022; teniendo en cuenta, para su selección, los mismos criterios de la muestra experimental.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el presente estudio se optó por la utilización de cuestionarios de producción propia como instrumento principal para la recolección de datos. Esta decisión metodológica se fundamenta en la necesidad de obtener información específica, pertinente y contextualizada al fenómeno de estudio. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el desarrollo de instrumentos propios permite al investigador adaptar el contenido a los objetivos particulares del estudio, asegurando una mayor validez de contenido y una mejor correspondencia entre las variables teóricas y los ítems diseñados.

Inicialmente las cartillas y cuestionarios propuestos para analizar las habilidades en los orientados se construyeron sobre la base de años de formación y experticia clínica, lectura específica en orientación vocacional, intereses y habilidades centrado, especialmente, en los escritos de Donald Meichenbaum. Su principal aporte, desde la teoría cognitivo-conductual, fue la importancia del lenguaje interno y la autoevaluación como mecanismos que influyen en la motivación y la elección de conductas dirigidas a metas, lo cual es clave en el desarrollo de intereses sostenidos y habilidades consolidadas (Meichenbaum, 1977).

La aplicabilidad de las cartillas y cuestionarios en relevamientos previos a esta tesis en contexto similares, permitió que, de acuerdo a resultados obtenidos, el diseño de ítems con base en indicadores empíricos, fuera requiriendo ajustes y modificaciones propias. Esto posibilitó reajustar el diseño de estos instrumentos para obtener los resultados en la presente investigación.

El uso de cuestionarios de elaboración propia en este escrito no sólo responde a los requerimientos del diseño metodológico, sino que también permite obtener datos alineados de forma precisa con los objetivos y la hipótesis del estudio, contribuyendo así a la validez interna y a la pertinencia del análisis posterior.

Si bien la elección vocacional realizada por el individuo es el resultado de un extenso proceso de autodescubrimiento (que se detalla en el Capítulo 5 de la presente tesis), entre las técnicas empleadas en el mismo, los principales instrumentos metodológicos que se usaron para establecer la fiabilidad del perfil de habilidades de cada orientado, fueron tres:

1. Cartillas de delimitación de Habilidades e Intereses: El contenido de estas cartillas busca que el orientado realice una lectura reflexiva y analítica de un contenido que relaciona habilidades, áreas de trabajo, tareas de interés profesional y potenciales carreras afines, según el área de interés elegido. (**Anexos A.4.1., A.4.2. y A.4.3.).**

Este instrumento orienta al participante a jerarquizar áreas laborales de interés (seres vivos, objetos, datos) y reflexionar sobre habilidades y carreras afines. Así mismo, cabe destacar que este dispositivo, también, brinda una primera aproximación diagnóstica sobre potenciales Áreas Disciplinares de su interés en las que puede destacar o ser afín: Seres Vivos/Área Ciencias Sociales; Objetos/Área Humanidades; y Datos/Ciencias Exactas o Naturales.

El tiempo estimado de aplicación es de 45 minutos aproximadamente, durante un encuentro. El tipo de información que se obtiene es de carácter cualitativo.

Al orientado se le dan varias consignas

a. "Existen tres áreas de interés laboral, que le pueden interesar a las personas para trabajar. Una es el área de los Seres Vivos, otra el área de los Objetos y por último el área de los Datos". En esta instancia se le explica que implica trabajar en cada área.

b. "Elija y Ordene, en un orden decreciente, siguiendo su criterio de interés, con cuál o cuáles áreas creé que le interesaría trabajar más y con cuál o cuáles su interés es menor".

c. Luego se invita al orientado a leer cada una de esas cartillas, en el orden establecido espontáneamente por él.

d. Finalmente se interroga al orientado, buscando que responda algunas preguntas que le permitan ordenar lo leído y reflexionar sobre lo descubierto en este momento ante sus intereses, potenciales habilidades y posibles carreras afines.

2. Cuestionario de Identificación de Tareas que resultan fáciles de hacer: Con este recurso, el orientado identifica, entre más de 20 acciones, cuáles tareas le resultan sencillas de realizar. **(Anexo A.8).**

La Consigna es: Identifique y marque con una cruz, las acciones que le resultan fáciles hacer.

El tiempo estimado de aplicación es de 10 minutos aproximadamente, durante un encuentro. El tipo de información que se obtiene es de carácter cualitativo.

3. Cuestionario de Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias detallado por Gardner (1993): El orientado se puntúa en nueve áreas de inteligencias múltiples. Los criterios de puntuación son 3 (tres): Más Destacable, Más o menos Destacable, Menos Destacable. **(Anexo A.10.).** El tiempo estimado de aplicación es de 15 a 20 minutos aproximadamente, dependiendo de cada orientado y durante un encuentro. El tipo de información que se obtiene es de carácter cualitativo.

La Consigna de Trabajo es: “Lea como se definen las siguientes nueve áreas de la Inteligencia. Luego marque con una cruz, según su criterio personal, la puntuación que se otorgaría en cada área de la inteligencia. Los criterios de puntuación son: "Más Destacables, Menos Destacables, Más o Menos Destacables”.

Estos instrumentos se complementan con entrevistas semiestructuradas, para favorecer y fomentar la verbalización reflexiva, promoviendo el análisis entre intereses, habilidades y opciones vocacionales.

La confiabilidad del perfil de habilidades de cada orientado está dada por la fiabilidad del proceso de orientación vocacional que cada uno realiza. Durante el mismo, se trabaja individualmente, en una entrevista semiestructurada, cuyas preguntas sugeridas buscan favorecer la comunicación asertiva y verbalización sobre las relaciones que encuentran entre las tres pruebas. Esa instancia analítica del proceso de orientación vocacional, da cuenta sobre los criterios personales de cada adolescente para establecer relaciones conscientes sobre sus habilidades y su conexión con sus intereses.

Lo detallado en el precedente párrafo da pie para facilitar aún más la comprensión de cómo se construye el perfil de habilidades en el orientado, a lo largo del proceso de orientación vocacional. Dicho esto, son las respuestas que se van develando del Cuestionario de Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias (Anexo A.10), en esa conversación conjunta entre el orientado y el orientador, lo que se toma, en última instancia, como punto cúlmine para determinar el perfil de habilidades predominante en los individuos.

En este trabajo, el dispositivo elegido para poder correlacionar el perfil de habilidades de los orientados con la elección de carrera sostenida, será una encuesta autoadministrada, de aplicación online, mediante Formulario Google Forms, en la que se solicita a los individuos información actualizada sobre su situación académica, indagando qué carrera

universitaria y/o estudios terciarios iniciaron en los ciclos 2021/2022, si continúan cursando en la actualidad, si cambiaron de carrera por cuál cambiaron, y si esta carrera es de su interés.

Finalmente, un dato que contribuye a la comprensión metodológica de este proceso es plasmar el criterio para definir si un individuo eligió una carrera afín a su perfil de habilidades. Este está dado por:

-El análisis e interpretación de toda la información, tanto cualitativa como cuantitativa, que se desprende del proceso de orientación que realiza a lo largo de los encuentros. En el transcurrir del proceso, como se detalla con mayor precisión y claridad en el Capítulo 5, hay permanentes instancias de conversación y discusión grupal e individual que contribuyen a que el orientado transite por un proceso reflexivo y analítico consciente de su recorrido procesual. Este transitar lo lleva a identificar indicadores de autoconocimiento, delimitación de sus intereses profesionales, áreas disciplinares potenciales de interés, conciencia crítica y analítica de sus habilidades. A su vez, la pertinencia de ser consciente de sus habilidades y empezar a entrelazarlas analíticamente con sus intereses profesionales, y conocer el campo profesional o el perfil profesional de distintas opciones académicas, pueden guiarlo, al descubrimiento de potenciales carreras afines.

4.4. VARIABLES Y MEDIDAS

4.4.1 Variables

En esta encuesta autoadministrable online se trabajarán variables de análisis correlacional. El tratamiento de estas, al igual que sus indicadores, se encuentran fundamentados desde el enfoque propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), y articulados con la hipótesis y los objetivos propuestos en esta investigación.

Con base en esta hipótesis: "*El diseño de un proceso de orientación vocacional, centrado en la comprensión del perfil de habilidades de un adolescente, permite una elección de carrera sostenible en el tiempo",* se identifican las siguientes variables principales correlacionales:

A. Variable Independiente: Diseño de un Proceso de Orientación Vocacional centrado en habilidades

Definición Conceptual: Es la estructura metodológica y estratégica que guía la intervención orientadora, cuyo eje central es la identificación y comprensión del perfil de habilidades individual del adolescente, para acompañar su elección profesional.

Definición Operacional: Se refiere a la implementación concreta del proceso de orientación vocacional por parte de la FHyCS-UNJu, documentado mediante materiales utilizados como los registros de aplicación del proceso de orientación vocacional.

Indicadores:

- Existencia de un diseño metodológico formal del proceso de orientación vocacional.
- Inclusión explícita del análisis del perfil de habilidades.
- Aplicación práctica del proceso de orientación vocacional en el taller de Orientación Vocacional en la FHyCS-UNJu.
- Participación activa de los estudiantes en instancias de autoconocimiento.

B. Variable Intermedia: Comprensión del perfil de habilidades cognitivas.

Definición Conceptual: Es el grado en que los adolescentes logran identificar, interpretar y articular sus capacidades cognitivas, como base para su toma de decisiones vocacionales.

Definición Operacional: Se evalúa mediante el análisis de los instrumentos metodológicos que se implementaron para establecer la fiabilidad del perfil de habilidades de cada orientado. Para ello se trabajaron las Cartillas de delimitación de Habilidades e Intereses, el Cuestionario de Identificación de Tareas que resultan fáciles de hacer y el Cuestionario de Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias detallado por Howard Gardner, además de otras técnicas (Ver para más detalle el Capítulo 5 de la presente Tesis). Luego de administrados estos instrumentos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, cuyas preguntas orientadoras buscaron favorecer la comunicación asertiva y verbalización sobre las relaciones que encuentran los orientados entre las tres pruebas.

Indicadores:

- Nivel de autoconocimiento expresado por los estudiantes.
- Capacidad para identificar habilidades cognitivas, áreas de mejora e importancia de estas habilidades en relación a sus intereses vocacionales.
- Grado de correspondencia entre habilidades reconocidas y opciones vocacionales consideradas.
- Participación activa en actividades de exploración vocacional.

C. Variable dependiente: Elección de carrera sostenible

Definición Conceptual: Es la decisión educativa o profesional tomada por el estudiante, de duración constante, que se mantiene y se consolida en el tiempo, manifestándose en permanencia y coherencia con su perfil (Rodríguez Moreno, 2010; Savickas, 2005).

Definición Operacional: Se mide a través de evaluar, por medio de la encuesta autoadministrada, el seguimiento de los alumnos que están entre su tercer y/o cuarto año del ciclo universitario o terciario en la carrera elegida, tasa de persistencia en estudios superiores, grado de satisfacción vocacional.

Indicadores:

- Realización de estudios superiores.
- Continuidad en los estudios superiores durante el tercer y cuarto año.
- Satisfacción con la carrera actual.

Otras Variables relevantes según los objetivos específicos.

Transformación del proceso de orientación vocacional de la FHyCS

D. Variable: Evolución del proceso de orientación vocacional interinstitucional.

Indicadores:

- Comparación descriptiva entre versiones del proceso de orientación vocacional (anterior y nuevo). (Ver Capitulo 5)

Comparación de Sostenibilidad Vocacional

E. Variable: Impacto del proceso de orientación vocacional completado versus no completado.

Indicadores:

- Tasa satisfacción comparativa entre ambos grupos (con proceso de orientación vocacional completo versus incompleto).

Siguiendo la lógica de Hernández Sampieri et al. (2014), lo que fundamenta metodológicamente la elección y selección de estas variables de análisis es entender que la definición clara y precisa de las variables es indispensable para construir hipótesis comprobables y establecer relaciones causales o correlacionales entre fenómenos sociales.

Además, permite una mejor operacionalización y selección de instrumentos de medición confiables y válidos.

Este diseño responde a un enfoque explicativo y correlacional, ya que no sólo se busca describir fenómenos como el perfil de habilidades, sino también explicar cómo la implementación de un proceso de orientación vocacional centrado en habilidades, se relaciona con la sostenibilidad de la elección vocacional.

4.5. PROCEDIMIENTO

4.5.1. Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases:

a. Fase Preliminar 2021/2022:

Esta etapa consistió en el desarrollo y puesta en marcha del nuevo proceso de orientación vocacional. Al culminar su diseño, centrado en el perfil de habilidades cognitivas, la FHyCS-UNJu -a través del Área de Ambientación y Orientación Estudiantil, responsable de los talleres de orientación vocacional- autorizó formalmente su implementación en el año 2021, habilitando su aplicación en las cohortes sucesivas.

En estos años (2021 y 2022) se realizaron cuatro llamados a inscripciones para realizar Talleres de Orientación Vocacional por cohorte, es decir ocho llamados en total.

Las convocatorias para participar en los talleres tuvieron lugar al inicio y durante cada cuatrimestre (2 avisos de inscripción por cuatrimestre) y se difundieron institucionalmente mediante el Departamento de Prensa de la facultad, quien extiende la información a todos los medios provinciales. La inscripción es abierta a la comunidad, se concreta mediante la asistencia presencial y se respeta el orden de llegada, dado que cada taller cuenta con un cupo limitado de 25 participantes. La aceptación suele ser muy elevada, de modo que cada convocatoria y cohorte completa rápidamente el cupo, lo cual evidencia el interés sostenido de los adolescentes en acceder a dispositivos especializados de orientación vocacional basados en el trabajo sobre habilidades e intereses.

Como último paso de esta fase preliminar, se realizaron los talleres de orientación.

Estos talleres de orientación consistieron en un dispositivo estructurado de diez encuentros, desarrollados con una frecuencia de dos veces por semana y una duración aproximada de 120 minutos por encuentro. Cada momento se orientó al trabajo progresivo

sobre el autoconocimiento de los estudiantes, la exploración de sus intereses y expectativas, la identificación y reconocimiento de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, así como el análisis de la relación entre estos aspectos y las posibles opciones de elección académica y profesional. A lo largo del proceso, los orientados participaron de actividades de reflexión guiada, ejercicios de jerarquización de intereses, análisis de perfiles de habilidades y entrevistas individuales que permiten integrar los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados. Si bien este capítulo describe el encuadre general y su inserción metodológica, el desarrollo detallado del diseño, contenido, lógica interna y secuencia de trabajo de los diez encuentros será expuesto exhaustivamente en el Capítulo 5 de la presente tesis.

b. Fase de Recolección Principal o comprobatoria 2025:

Esta instancia del proceso de investigación consiste en la aplicación de la encuesta online y recopilación de datos. Para ello se estableció contacto con 100 de los individuos que finalizaron los procesos de orientación vocacional en los años señalados y que reunían los requisitos determinados en la selección de la muestra; así como 100 individuos que no concluyeron dicho proceso. Este contacto se realizó por comunicación telefónica, WhatsApp o por los correos electrónicos facilitados, en el momento de realización de los talleres de orientación, por los 200 adolescentes a los que se le aplicaría la encuesta (grupo en estudio y grupo control). Por estos medios se les facilitó un link en el que, en primer lugar, se solicita a los participantes su consentimiento informado **(Anexo A.14.)**, para luego solicitarle completen las preguntas referidas a su estado académico en la actualidad. **(Anexo A.15.)**

4.6. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo por medio del programa estadístico S.P.S.S. Statistic 26.

Se procedió a realizar la descripción de las muestras del presente trabajo (grupo en estudio y grupo control) por medio del uso de frecuencias relativas simples.

Para conseguir la descripción del perfil de habilidades del grupo en estudio, se trabajó reflejando el porcentaje de individuos que autopercibió cada una de las inteligencias propuestas por Gardner como muy destacable en su repertorio, más o menos destacable o poco destacable; y comparando luego dichos porcentajes, para detectar la/las inteligencias más frecuentes y la/las menos frecuentes. Para ello se emplearon pruebas no paramétricas (al ser la variable medida en escala ordinal), concretamente, se empleó la prueba F de

Friedman, con el fin de saber si había diferencias entre la autopercepción de los individuos en las diferentes inteligencias y, de resultar significativa la misma, se emplearon pruebas Wilcoxon para realizar las comparaciones dos a dos y detectar dónde se encontraban dichas diferencias.

Con el fin de relacionar el perfil de habilidades de los individuos y la elección de carrera que los mismos realizan, partiendo de las áreas de interés profesional y las áreas disciplinares asociadas con cada perfil de inteligencias (Ver apartado 5.3. del Capítulo 5 para mayor detalle), se determinó si cada individuo de la muestra en estudio había seleccionado, al final del proceso de orientación vocacional, una carrera afín a dichas áreas; comparando, posteriormente, el porcentaje de individuos que sí realizaron una carrera afín con el porcentaje de aquellos que no lo habían hecho. Este análisis se llevó a cabo por medio una prueba Chi-cuadrado.

Para llevar a cabo el análisis de las sostenibilidad en la elección de la carrera por parte de los individuos que concluyeron el proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu (grupo en estudio), en contraste con aquellos que no lo concluyeron (grupo control), se compararon, por medio de pruebas Chi-cuadrado: el porcentaje de estudiantes de ambos grupos que continuaron estudios superiores; el porcentaje de estos que perdura en esa carrera después de tres o cuatro años de su cursado; y el porcentaje de estudiantes que consideraron su elección vocacional como interesante (con el fin de medir su satisfacción con la elección realizada) con el que no la consideró así.

Por último, y centrando la atención en los estudiantes del grupo en estudio (los que finalizaron el proceso de orientación vocacional), se analizó si existían diferencias en todas las variables estudiadas entre las mujeres y los varones, así como también entre individuos que realizaron sus estudios en secundarios de gestión pública o privada. De esta manera, se realizaron pruebas U de Mann-Whitney para analizar si había diferencias en la autopercepción que los estudiantes tenían sobre los diferentes perfiles de habilidades en función del perfil de inteligencias propuesta por Gardner, comparando entre varones y mujeres, así como también entre individuos procedentes de secundario de gestión pública y los procedentes de secundario de gestión privada. Por otra parte, se comparó también, por medio de pruebas Chi-cuadrado, si había diferencias, en función del género y del tipo de gestión del colegio de procedencia, el porcentaje de individuos que continuaron con estudios superiores, el porcentaje de individuos que eligieron carreras afines a su perfil de habilidades, el porcentaje de individuos que continuaban en dichas carreras después de

transcurridos tres o cuatro años de su elección, y el porcentaje de individuos que estaban satisfechos con dicha selección.

4.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio garantizó el respeto a los principios éticos, incluyendo la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los involucrados y se cumplió con las normativas éticas establecidas por el comité de ética de la institución.

Este marco metodológico proporcionó una estructura detallada para investigar la relación entre habilidades cognitivas y elección de carrera sostenible. A través de un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación robusto, el estudio pretende aportar una comprensión profunda sobre cómo estos factores interactúan y afectan las decisiones vocacionales en estudiantes universitarios. Los resultados ofrecieron información valiosa para la orientación profesional y el desarrollo de estrategias educativas efectivas.

En el próximo capítulo se desarrolla y analiza el nuevo diseño del proceso de orientación vocacional, como una alternativa superadora del antiguo proceso que se llevaba a cabo en la FHyCS-UNJu.

CAPÍTULO 5.

DISEÑO DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Esta investigación, que tiene como objetivo general mostrar y justificar la creación de un proceso de orientación vocacional centrado en la comprensión de habilidades cognitivas, encuentra su primer hito empírico en la transformación concreta que se produjo en la FHyCS-UNJu.

Este capítulo se propone describir y analizar dicha transformación, atendiendo a sus fundamentos teóricos, a la comparación entre los modelos anterior y actual, y a las implicancias que esta evolución representa para la sostenibilidad de la elección vocacional.

5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES DEL CAMBIO EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

El recorrido por los antecedentes internacionales y regionales, presentados en el capítulo dedicado al Estado de la Cuestión, pone de relieve que la orientación vocacional ha transitado un camino de transformación, pasando de enfoques centrados en la mera transmisión de información a modelos más complejos que integran procesos cognitivos, autoconocimiento y diversidad de habilidades.

Dentro de los estudios norteamericanos, en particular, la investigación de Shearer y Luzzo (2009), marca un hito al proponer la aplicación práctica de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el ámbito de la orientación vocacional. El uso del instrumento MIDAS permitió identificar fortalezas cognitivas que no siempre son captadas por los métodos tradicionales, favoreciendo así una elección de carrera más personalizada y ajustada a las competencias reales del individuo. Este enfoque pone en valor las habilidades cognitivas específicas asociadas a cada tipo de inteligencia, como la Musical, Corporal-Cinestésica o Interpersonal, ampliando las posibilidades (como la inteligencia Lógico-Matemática o Verbal). Además, al integrar la reflexión subjetiva, la teoría de Gardner propicia el autoconocimiento y la autorregulación en la toma de decisiones.

Por otra parte, años después, ya en el continente europeo, hay que destacar el trabajo de Fernández Grada (2012), desde España, en el que se propone un modelo integrador entre las inteligencias múltiples y la teoría RIASEC de Holland, estableciendo correspondencias entre tipos de personalidad y perfiles cognitivos. Se destaca que las inteligencias múltiples permiten construir perfiles vocacionales más complejos y ajustados a la trayectoria vital y las experiencias del sujeto. Este estudio resalta una contribución clave: la evaluación cualitativa de las inteligencias múltiples (por ejemplo, a través de entrevistas y la línea de

vida) aporta mayor profundidad al análisis de las habilidades cognitivas, favoreciendo una orientación vocacional más rica y centrada en el individuo.

Si bien en contextos como Estados Unidos y Europa (Harmon et al., 1983; Shearer & Luzzo, 2009) la teoría cognitiva y las inteligencias múltiples fueron tempranamente consideradas como claves para enriquecer los procesos de decisión, en América Latina esta incorporación ha tenido un matiz más ligado a la prevención de la deserción y al fortalecimiento de la permanencia en la educación superior (Baquen Sanabria, 2015). En ambos escenarios, sin embargo, se coincide en la necesidad de superar los modelos tradicionales de orientación, limitados a cuestionarios vocacionales y diagnósticos aislados.

Los estudios latinoamericanos, además, han aportado evidencia empírica de que la identificación de inteligencias múltiples no sólo favorece la elección ajustada de las capacidades de los estudiantes, sino que también se configura como un predictor de sostenibilidad académica y laboral. La prospectiva (Narváez Morales, 2013) refuerza este giro hacia un paradigma que articula habilidades cognitivas, intereses y proyectos de vida como dimensiones inseparables.

La investigación de Baquen Sanabria (2015), en Colombia utiliza a las inteligencias múltiples en los estudiantes de la escuela secundaria como evidencia para una elección consciente y correcta del programa de estudio en la educación terciaria. La autora señala que muchos estudiantes no tienen la vocación definida, lo que causa la deserción en los niveles superiores; pero que la identificación de la inteligencia múltiple en edad temprana permite alinear a los jóvenes apropiadamente.

Centrando la atención en contextos más cercanos, se puede observar que la investigación en orientación vocacional en Argentina se ha desarrollado principalmente desde el campo de la psicología, a pesar de la reconocida vacancia teórica en la sistematicidad conceptual desde la pedagogía (Galiano Moyano, 2017). Esta primacía ha permitido establecer un cuerpo de trabajo instrumental con alta pertinencia contextual, revelando una línea de investigación cohesiva y evolutiva en el campo de la orientación vocacional, cimentada sobre la necesidad de superar la dependencia de instrumentos extranjeros y avanzar hacia modelos de evaluación que integre no solo las preferencias, sino también las habilidades cognitivas percibidas como motor de la elección de carrera.

El punto de inflexión metodológico se da con el trabajo de Fogliatto (1999), quien introduce el paradigma informático en la orientación vocacional, introduciendo la mediación

tecnológica como soporte del diagnóstico y la toma de decisiones. La autora desarrolla dos instrumentos de innovación tecnológica: el Cuestionario de Intereses Profesionales Computarizado (CIPC) y el Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI), diseñados para integrar la evaluación de intereses con información ocupacional y académica actualizada.

No obstante, no es hasta el año 2003, que se introduce la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el proceso de orientación vocacional; cuando, en el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa de la Universidad Nacional de Córdoba, el equipo de Fogliatto et al. (2003), sentó las bases para esta inclusión al validar el Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R), con la finalidad de que, posteriormente, el mismo fuera integrado como un módulo dentro del SOVI, un sistema que ya incluía, de manera anticipatoria, la evaluación de la autoeficacia para inteligencias múltiples (Pérez, 2001, citado en Fogliatto et al., 2003). Este enfoque inicial marca una transición crucial de la evaluación volitiva (intereses) a la integración de ésta con la evaluación de la capacidad percibida (autoeficacia).

La fusión conceptual entre la Teoría del Autoeficacia de Bandura y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner se cristaliza con el trabajo de Pérez et al., (2003), quienes validaron el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI). Este estudio proporciona el fundamento teórico para la exploración de las habilidades cognitivas, no desde una perspectiva de aptitud estática, sino desde la creencia de capacidad para ejecutar acciones ligadas a las inteligencias múltiples.

El estudio de Cupani y Pérez (2006), aunque no se centra exclusivamente en inteligencias múltiples, introduce la noción de autoeficacia vinculada a distintos dominios de inteligencia, lo que evidencia un reconocimiento implícito de la diversidad cognitiva. El hallazgo de que intereses y autoeficacia en inteligencias múltiples inciden de manera decisiva en la toma de decisiones vocacionales, refuerza la importancia de considerar variables más dinámicas y específicas del funcionamiento cognitivo; validando el planteo central de que la orientación debe centrarse en el perfil de habilidades cognitivas. Este modelo psicológico ofrece un valioso marco para diseñar intervenciones orientadoras basadas en habilidades y creencias evaluativas.

La necesidad de optimizar la aplicación del instrumento llevó al refinamiento metodológico más riguroso a cargo de Pérez y Cupani (2008), quienes validaron el IAMI-R

(versión revisada) de 40 ítems. La metodología empleada, no sólo simplificó el instrumento para hacerlo más aplicable en el ciclo básico de la escuela secundaria, sino que confirmó la estructura de los ocho factores (IAMI-R), otorgando un sustento estadístico de alta calidad al modelo de inteligencias múltiples.

En definitiva, la línea de investigación argentina, iniciada con los intereses (Fogliatto et al., 2003) y consolidada con la autoeficacia cognitiva (Pérez et al., 2003; Pérez y Cupani, 2008), proporciona el marco teórico que permite abordar la orientación vocacional como un proceso de desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento de las habilidades del individuo.

Es en este contexto en donde tienen lugar las primeras experiencias en el proceso de orientación vocacional desde la UNJu.

5.2. PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL 1. Diseño desde 1986 hasta 2016

Si bien en otros lugares de la Argentina, ya desde el año 2003, consideraron la necesidad de incorporar al proceso de orientación vocacional el autoconocimiento de las habilidades por parte de los individuos orientados, con el fin de promover una elección vocacional más consciente y ajustada, este componente no fue considerado en los primeros años en los que se realizaban talleres de orientación vocacional en la UNJu, ya que, inicialmente, se centró más bien en fomentar el autoconocimiento y la detección de los intereses por parte de los individuos, con el fin de que su elección vocacional fuera acorde con ellos.

En este proceso se parte de fomentar el autoconocimiento por parte de los orientados. Son varios los autores los que señalan la importancia de este autoconocimiento como instancia importante dentro de un proceso de orientación vocacional, (Carvajal Palacios, 2008; Shearer y Luzzo, 2009). De hecho, Carvajal Palacios (2008) señala que la orientación vocacional debe ser un espacio de crecimiento personal, donde, a través de la confrontación continua y la autorreflexión, el individuo pueda conocerse a sí mismo para poder asumir posturas claras y precisas frente a su presente y futuro. Mientras que otros autores, como Vidal (2001) o González y Omaire (2003) (ambos citados en Hernández López y Rivera Quevedo, 2024), señalan que la orientación vocacional debe permitir al estudiante interactuar con sus propias características y el panorama profesional, intentando buscar un ajuste entre sus características y los requisitos de una profesión.

Este es uno de los motores de la propuesta de proceso de orientación vocacional llevado a cabo entre los años 1986 y 2016 en la UNJu; ya que la propuesta de transitar por este diseño de proceso, otorgando un especial énfasis a los intereses vocacionales de los individuos, posibilita que los orientados hagan conscientes estos intereses personales, con el fin de que esto los ayude en una toma de decisiones sobre sus elecciones vocacionales. Decisión que, sin duda, se sustenta en el pensar de otros autores que, en un momento dado, lo consideraban como la mejor forma de guiar a los estudiantes en el proceso de orientación vocacional (Strong 1951, Barak, 1981 y Holland, 1997, todos citados en Fogliatto et al., 2003; Fogliatto y Pérez, 1997, 2001).

Otro aspecto a subrayar de este proceso de orientación vocacional es que, aunque en ese momento en otros lugares de Argentina primaba la orientación vocacional basada en la aplicación de pruebas psicométricas y, en muchas ocasiones, asistida por computadora (Cupani y Pérez, 2006; Fogliatto, 1991; Fogliatto, 1993, citado en Fogliatto, 1999; Fogliatto, 1999; Fogliatto et al., 2003; Fogliatto y Pérez, 1997, 2001, 2003; Pérez et al., 2003, 2004; Pérez y Fogliatto, 2004; Pérez y Cupani, 2008); en la UNJu se toma la decisión de realizar un proceso más subjetivo y centrado en la realización de Talleres.

Por otra parte, cabe señalar que esta decisión de no basarse solo en la aplicación de pruebas psicométricas, aunque si se administra una de ellas, se debe a la concepción de que el proceso de orientación vocacional es complejo y en él se implica una variedad de factores que influyen en la toma de decisiones de los individuos, como factores familiares, económicos, culturales. Idea que, incluso años después, se ve reforzada por otros autores como Juan Ríos (2021) que señala que una elección vocacional está influenciada por muchos factores (motivación, familia, posibilidades laborales) que los cuestionarios vocacionales por sí solos no pueden captar. Mientras que Hess y Schönfeld (2024) señalan que la orientación vocacional no puede limitarse únicamente a la medición, a la administración de test y a la pronosticación; sino de que debe incluir también en el proceso las problemáticas sociales y subjetivas.

En este primer acercamiento en la UNJu a los procesos de orientación vocacional, además de buscar el autoconocimiento de los intereses personales de los individuos (trabajándose tanto desde la administración de una prueba psicométrica, como desde la aplicación de cuestionarios con respuestas más abiertas, que dan más cabida a la subjetividad del individuo), también se incluye la reflexión de otros aspectos que pueden influir en la toma de decisiones vocacionales por parte de los individuos, como son: expectativas

familiares, la personalidad y los gustos de los individuos, sus miedos, la influencia de los estereotipos culturalmente aceptados, etc. Estos aspectos, que es necesario hacer conscientes, son abordados para desmitificarlos y así permitir a los individuos una elección más consciente y ajustada.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, a continuación, se presentará el proceso de orientación vocacional que se llevaba a cabo en la UNJu entre los años 1986 y 2016 y que también está representado en la Gráfica 1 (Flujograma). El mismo se llevaba a cabo a lo largo de más de dos meses, en un total de diez encuentros, cuya frecuencia era de una vez por semana, y con un tiempo estimado de duración de una hora y media por encuentro. A continuación, el proceso:

ENCUENTRO 1: Este encuentro tiene la característica de una entrevista inicial grupal. El objetivo es que el orientado pueda iniciar el proceso de orientación desde un espacio de autoconocimiento. Es un encuentro de intercambio grupal, presentaciones y manifestación personal de expectativas sobre el proceso iniciado.

Se invita a los orientados a completar un Cuestionario de Historia Vocacional. De este modo se lo introduce, a través de preguntas abiertas y cerradas en el autodescubrimiento sobre sí mismo.

El Cuestionario de Historia Vocacional constituye uno de los instrumentos que permite obtener una primera aproximación diagnóstica amplia, situada y multifactorial del estudiante que inicia un proceso de orientación vocacional. Su diseño integra información sociodemográfica, educativa, familiar, de intereses, expectativas y autopercepciones personales, elementos que la literatura especializada reconoce como dimensiones fundamentales en la construcción de la elección de carrera. El instrumento recaba datos relativos a antecedentes de consultas previas, intereses y preferencias ocupacionales, razones de elección o descarte, características del grupo familiar -incluyendo edad, nivel educativo y ocupacional de padres y hermanos-, expectativas familiares, percepción de dificultades para el estudio, materias preferidas y rechazadas, experiencias complementarias, hobbies y autodescripción del modo de ser del estudiante. Desde el punto de vista metodológico, su relevancia radica en que constituye la primera herramienta que permite reconstruir la historia educativa y vocacional del orientado, identificar tendencias preliminares y comprender los condicionamientos internos y externos que estructuran su proceso de decisión.

Asimismo, la inclusión de preguntas sobre intereses y preferencias ocupacionales encuentra respaldo directo en los estudios revisados en el Capítulo 2, particularmente en los trabajos basados en la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (Lent et al., 1994). Estos estudios muestran que los intereses, junto con las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados, constituyen predictores robustos de las metas de elección de carrera. En la investigación realizada por Cupani et al. (2017), con estudiantes de la ciudad de Rosario, se observó que las fuentes de autoeficacia - logros anteriores, aprendizaje vicario y persuasión verbal- explican un porcentaje significativo de la variación en las intenciones de elección.

Del mismo modo, la indagación del entorno familiar responde a un criterio científico bien documentado en la literatura reciente. Tal como subraya el trabajo de Cupani y Pérez (2006), aproximadamente la mitad de la varianza no explicada por variables psicológicas, a la hora de una elección vocacional, se debe a factores contextuales, socioeconómicos y culturales, lo que evidencia el peso del entorno y las intenciones de elección de carrera.

Otro aspecto metodológicamente relevante es la identificación que hace el cuestionario de las potenciales dificultades que los estudiantes anticipan para completar una carrera. Este punto resulta especialmente significativo a la luz de las contribuciones de la investigación local. El estudio de Dionisio (2019), realizado en la UNJu, mostró que las expectativas iniciales y las percepciones de obstáculos influyen de manera sustancial en la manera en que los adolescentes planifican y sostienen sus proyectos educativos.

Recursos Técnicos: -Cuestionario de Historia Vocacional. **Anexo A.1.**

ENCUENTRO 2: Entrevista de exploración: en un primer momento se propone la comunicación activa y participativa. Cada orientado puede comentar sobre cómo se siente luego del primer encuentro.

En un segundo momento de exploración, se continúa con la instancia de autoconocimiento. Se invita a leer un texto que profundiza la concepción personal sobre ¿qué es la Vocación? En esta actividad, se trabaja grupalmente la reflexión de lo leído y la construcción de una noción sobre la Vocación.

La finalidad de administrar un texto reflexivo y solicitarles la elaboración de un concepto propio de vocación es pasar de un rol pasivo a uno activo. No se busca que el estudiante repita una definición teórica, sino que realice una reestructuración cognitiva. Al definir el concepto, el estudiante: a) deconstruye mitos, ya que cuestiona ideas preestablecidas o naturalizadas sobre la carrera; b) se apropia del proceso al transformar la

orientación en una construcción personal (subjetiva) y no en un mero diagnóstico externo o test y; c) proyecta sentido al vincular la elección de carrera con un proyecto de vida integral y no solo con una salida laboral inmediata.

Esta decisión se fundamenta en el paso de modelos informativos a enfoques formativos y cognitivos. Autores como Rivera Polo (2023) demuestran que la orientación es más efectiva cuando involucra a los estudiantes activamente en la investigación de su propia identidad, superando la pasividad de los test tradicionales. La actividad promueve la reestructuración cognitiva necesaria para la toma de decisiones complejas, permitiendo al sujeto deconstruir conceptos naturalizados y asumir la autoría de su elección. Como señalan Carvajal Palacios (2008) y Mena Hurtado et al. (2023), la orientación debe ser un proceso de confrontación y reflexión que dote las herramientas para construir un proyecto de vida sostenible, donde la vocación no se descubre mágicamente, sino que se construye desde la madurez, el autoconocimiento y la intencionalidad consciente.

Posteriormente, se le aplica el Cuestionario de Frases Incompletas.

Este cuestionario constituye un instrumento fundamental para la aproximación cualitativa y profunda a la estructura psicosocial del orientado. Su naturaleza semiestructurada permite trascender la mera recolección de datos objetivos (intereses o aptitudes) al solicitar al individuo la libre completitud de enunciados con carga afectiva y contextual. El tipo de información que se recaba es eminentemente subjetiva, afectiva y dinámica, revelando los temores, anhelos, ideas, valores, creencias y fantasías que subyacen a la problemática vocacional y ocupacional.

Este cuestionario permite al investigador acceder a esferas claves que un inventario o test tradicional no logra capturar, siendo estas cruciales para una elección de carrera consciente y sostenible. Entre los aspectos más relevantes que se exploran se encuentran: a) el autoconcepto vocacional y las habilidades percibidas; b) las influencias vinculares y contextuales; c) los conflictos y la ansiedad ante la elección.

La información recabada es vital porque la orientación vocacional ha evolucionado de un modelo basado en el emparejamiento (rasgos y factores) hacia una concepción integral centrada en el sujeto en desarrollo, su historia personal, sus intereses y su entorno social.

La introducción de herramientas cualitativas y proyectivas como el Cuestionario de Frases Incompletas se respalda en la literatura, que critica las limitaciones de los enfoques puramente psicométricos. Diversos estudios han señalado que la reducción del proceso de

orientación a la administración de pruebas estandarizadas no logra explicar la complejidad de la elección, pues no contempla los factores contextuales como afectivos o motivacionales que influyen en la toma de decisiones.

El trabajo de Juan Ríos (2021) en España ilustra esta necesidad, al concluir que, si bien los orientadores utilizan cuestionarios, la influencia de las propias motivaciones del individuo y la opinión familiar tienen un peso significativamente mayor para la decisión final, un hallazgo que subraya la necesidad de ir más allá de los cuestionarios tradicionales. En línea con esto, Muñoz Rodríguez (2022) demostró la importancia de fomentar en el estudiante un autoconocimiento de los intereses, valores, metas, aptitudes, habilidades o capacidades para construir un autoconcepto realista que favorezca los procesos de orientación. La autora sugiere que la orientación es un modo eficaz para favorecer y mejorar el autoconcepto al permitir esta exploración profunda.

En el contexto nacional, la experiencia documentada por Hess y Schönfeld (2024), en Entre Ríos, valida la utilidad práctica de este tipo de técnica. Los autores, en su proceso de orientación, emplearon el Test de Frases Incompletas (Veccia, 2014) precisamente porque revela temores, anhelos, ideas, valores, creencias y fantasías. El objetivo central de su intervención fue favorecer el proceso de elección vocacional a partir del autoconocimiento exhaustivo. Los resultados de su experiencia confirmaron que este enfoque, al fundamentarse en el reconocimiento de las potencialidades intrínsecas y los aspectos subjetivos, contribuyó significativamente a que los participantes lograran una elección vocacional libre y autónoma, proveyendo evidencia empírica de que estos dispositivos enfocados en la exploración profunda de las capacidades son eficaces para generar agencia y proactividad en la construcción del proyecto de vida. Por lo tanto, este cuestionario no es un simple apéndice, sino un dispositivo de exploración subjetiva e histórica indispensable para el diagnóstico integral de un modelo de orientación vocacional contemporáneo.

Finalmente, se propone una actividad individual, para realizar en el hogar, con el fin de continuar promoviendo el autodescubrimiento. Esta consiste en la construcción escrita de su propia Biografía.

La construcción escrita de la propia Biografía constituye una herramienta que enriquece este proceso de orientación porque permite al sujeto narrar, organizar y resignificar las experiencias que han configurado su identidad. Desde las perspectivas cualitativas de la orientación -incluidas las modalidades autobiográficas señaladas por

Messing y las propuestas de evaluación vivencial como la "línea de vida" desarrollada por Armstrong y retomada en Fernández Graña (2012)-, el relato biográfico facilita la identificación de intereses, así como de habilidades y contextos potenciadores que no suelen emerger mediante pruebas estandarizadas. Asimismo, la escritura de la biografía promueve procesos metacognitivos de autorreflexión y autoconocimiento, considerados por Shearer & Luzzo (2009) como elementos indispensables para construir un perfil vocacional sostenible. Al narrarse, el joven reconoce patrones, logros, obstáculos y momentos cristalizadores que modelaron sus talentos y motivaciones, fortaleciendo así la construcción de un autoconcepto realista, condición asociada a mejores decisiones de carrera. Por ello, el recurso biográfico no sólo aporta información profunda y auténtica, sino que también potencia la agencia personal y orienta al estudiante a selecciones coherentes con su historia y su proyecto de vida.

Recursos Técnicos: -Texto Reflexivo sobre ¿qué es la Vocación?, -Cuestionario de Frases Incompletas. **Anexos A.2 y A.3.**

ENCUENTRO 3: En el inicio de este encuentro se reflexiona sobre las actividades realizadas en su hogar.

Luego se busca acercar al orientado con su propio perfil de habilidades e intereses, para empezar a reflexionar y ordenar su perfil de elecciones tanto académicas y/u ocupacional. Se propone la revisión de cartillas referenciales, que detallan habilidades, áreas de trabajo, tareas de interés profesional y potenciales carreras afines, según el área de interés elegido.

En esta etapa del proceso, el propósito central es que los estudiantes puedan reconocer de manera consciente la relación entre sus intereses - explorados previamente en su dimensión subjetiva- y las diversas ofertas académicas y ocupacionales disponibles en su contexto. Este cruce resulta fundamental porque permite acercar al orientado a un mapa realista de posibilidades, articulando sus preferencias personales con oportunidades concretas de formación y desempeño profesional. De este modo, se favorece una primera aproximación informada a las alternativas de elección, condición necesaria para avanzar hacia decisiones vocacionales más coherentes.

Al orientado se le dan varias consignas:

a) “Existen tres áreas de interés laboral, que le pueden interesar a las personas para trabajar. Una es el área de los Seres Vivos, otra el área de los Objetos y por último el área de los Datos”. En esta instancia se le explica qué implica trabajar en cada área.

b) Luego, “Elija y Ordene, en un orden decreciente, siguiendo su criterio de interés, con cuál o cuáles áreas cree que le interesaría trabajar más y con cuál o cuáles su interés es menor”.

c) Luego se invita al orientado a leer cada una de esas cartillas, en el orden establecido espontáneamente por él.

d) Por último, se interroga al orientado, buscando que responda algunas preguntas que le permitan ordenar lo leído y reflexionar sobre lo descubierto en este momento ante sus intereses, potenciales habilidades y posibles carreras afines.

Recurso Técnico: -Cartillas de delimitación de Habilidades e Intereses. (**Anexos A.4.1., A.4.2. y A.4.3.)**

ENCUENTRO 4: Durante este encuentro se trabajan los pensamientos limitantes, miedos y se desmitifican sistemas de creencias. En este momento, se propone un espacio de conversación grupal sobre el objetivo del encuentro.

En esta instancia es indispensable trabajar los pensamientos limitantes, los miedos y desmitificar los sistemas de creencias porque estos constituyen filtros cognitivos y emocionales que condicionan la forma en que los estudiantes perciben sus propias habilidades, evalúan sus opciones y proyectan su futuro académico y profesional. En este marco, abordar estas dimensiones permite ampliar el campo de posibilidades reales, disminuir la ansiedad asociada a la toma de decisiones y favorecer una elección de carrera más consciente. Al cuestionar las creencias rígidas, y al identificar los miedos que las sostienen, se habilita un espacio reflexivo donde el sujeto puede reorganizar su autoconcepto desde evidencias de desempeño, reconocer potencialidades y ajustar sus expectativas de modo más ajustado a su perfil cognitivo y a su proyecto de vida

ENCUENTRO 5: Se da lugar a la etapa de aplicación de pruebas. Se administra el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP)[4].

[4] Fogliatto, H. (1991). El Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP) fue desarrollado por Fogliatto y colaboradores en 1991, en tres versiones, lápiz y papel, computarizada y revisada, con la finalidad de evaluar las preferencias relacionadas con carreras de adolescentes que cursan los últimos años del nivel educativo secundario en Argentina. Este cuestionario permite conocer la estructura diferencial y jerarquización de los

Dado que, en los encuentros propuestos hasta aquí, se trabajó la dimensión subjetiva de los intereses de los estudiantes, resulta pertinente señalar que la aplicación del CIP introduce un contrato necesario. Este instrumento argentino, ofrece un perfil más estructurado y objetivo de las preferencias vinculadas a distintas áreas ocupacionales. Su inclusión permite confrontar las autopercepciones previas con una jerarquización sistemática de intereses, derivada de las elecciones y rechazos de diversas profesiones, aportando así insumos fundamentales para orientar la toma de decisiones académico-profesionales.

Recurso técnico: -Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP). **(Anexo A.11. y A.11.1.)**

ENCUENTRO 6: Etapa de análisis de resultados y entrevista de devolución individual a los estudiantes, sobre el resultado de los datos obtenidos en el CIP. En este encuentro se especifican las áreas profesionales y potenciales carreras a realizar, teniendo en cuenta los resultados del CIP.

ENCUENTROS 7/8/9: En este encuentro se dan los primeros lineamientos para la búsqueda de Información de carreras, sobre la base de su perfil de intereses.

Se trabaja, de modo grupal, la investigación sobre la potencial carrera profesional que cada uno viene trabajando en los encuentros. Para ello, se propone tomar contacto con diferentes guías de carreras y perfiles de carreras, en diferentes universidades e instituciones de formación terciaria, pública y privada. La modalidad es a través de la lectura en papel de los perfiles profesionales y de modo analógico. Se promueve lectura reflexiva y crítica de cada uno de los perfiles profesionales, de las distintas propuestas académicas. Estos recorridos permiten a cada orientado, ir configurando su propio escenario.

Recursos Técnicos: Técnicas de búsqueda de Información y exploración ocupacional: Guía de carreras de diferentes universidades e Institutos Terciarios y guía de carreras cortas.

ENCUENTRO 10: Encuentros grupales de discusión crítica y reflexiva sobre el proceso que cada uno de los orientados ha recorrido. Es una instancia de intercambio, de

intereses profesionales del sujeto y determinar, en base a las elecciones y rechazos de las profesiones, el tipo de consejo orientativo en la toma de decisiones académico – profesionales.
Para su puntuación, se suman los puntos de las respuestas a cada ítem de la escala, asignando 1 punto a "desagrado", 2 puntos a "indiferencia" y 3 puntos a "agrado". Para interpretar los resultados, se debe usar una "parrilla de corrección" para obtener el puntaje bruto y luego consultar las tablas de percentiles para interpretar la intensidad del interés en cada área vocacional (Ver Anexo A.11.1.). Los percentiles obtenidos se utilizan para confeccionar un perfil de intereses que se visibiliza a través de un gráfico de barras. Luego se hace un análisis cualitativo, revisando las respuestas individuales. Si hay inconsistencias, se puede discutir con el consultante para aclarar la respuesta y enriquecer el análisis.

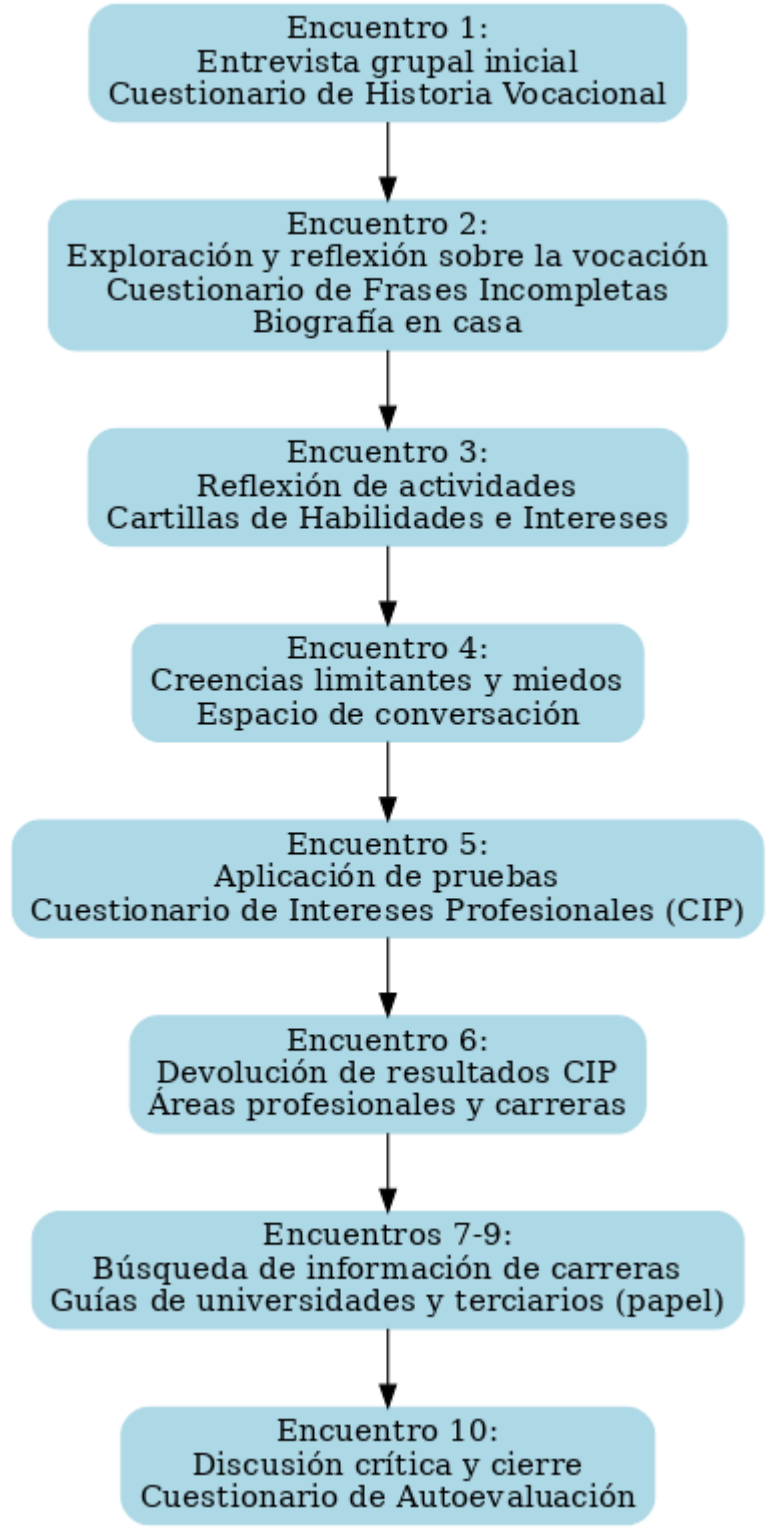
escucha atenta grupal, hacia lo que analiza y dice, cada uno sobre su propio proceso. Cierre final del proceso de orientación vocacional.

En este momento, la aplicación del Cuestionario de Autoevaluación cumple una función central dentro del diseño metodológico: permite que los estudiantes reflexionen de manera metacognitiva sobre el recorrido realizado, evalúen el grado en que sus expectativas iniciales fueron satisfechas y reconozcan como la información, las actividades de autoconocimiento (intereses, creencias) y los instrumentos aplicados, influyeron en la clarificación de su elección académica-profesional. Además, este cuestionario favorece que los orientados expliciten el nivel de conocimiento alcanzado sobre la oferta educativa de la provincia y de la UNJu, aspecto clave para avanzar hacia decisiones contextualizadas. Desde el punto de vista del orientador, el instrumento constituye una herramienta de retroalimentación valiosa, ya que permite evaluar la pertinencia de los encuentros, la adecuación del material ofrecido, la efectividad del acompañamiento y las necesidades de mejora del proceso. En conjunto, esta autoevaluación final garantiza el cierre reflexivo del proceso de orientación vocacional, fortalece la autonomía del estudiante en la toma de decisiones y aporta evidencia para ajustar, perfeccionar y sostener la calidad del dispositivo de orientación.

Recurso Técnico: -Cuestionario de Autoevaluación del proceso del proceso de orientación vocacional. (**Anexo A.13.**)

Si bien el proceso de orientación vocacional que se llevó a cabo durante años en Jujuy supuso un avance en el contexto regional, al considerar aspectos fundamentales para guiar a los estudiantes en su proyecto de futuro, un análisis retrospectivo permite advertir que el mismo presenta ciertas carencias estructurales, frente a las demandas emergentes. El ejemplo más claro de esta limitación se encuentra en el trabajo realizado por Dionisio (2019), quién analizó específicamente el proceso de orientación vocacional que se llevaba a cabo en la FHyCS-UNJu. En ese momento, la autora observó que la orientación implementada respondía a un modelo tradicional basado en la “educación de carreras”, concluyendo que dicho enfoque resulta insuficiente e inadecuado para responder a la complejidad e incertidumbre del contexto actual.

Gráfica 1. ***FLUJOGRAMA DEL ANTIGUO PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL***



Una evaluación crítica de las limitaciones que presentaba este dispositivo permite identificar, como punto neurálgico, la ausencia de estrategias específicas destinadas al fomento del autoconocimiento de las habilidades o aptitudes cognitivas por parte de los estudiantes orientados. Esta vacancia resulta notable dado que, para ese momento, existió un consenso creciente en la literatura científica sobre la imperiosa necesidad de integrar estas variables en la intervención orientadora. Diversos autores, tanto en el ámbito internacional (Baquen Sanabria, 2015; Carvajal Palacios, 2008; Fernández Graña, 2012; Harmon et al., 1983; Orellana y Mó Álvarez, 2012; Shearer y Luzzo, 2009) como nacionales (Cupani y Pérez, 2006; Debenjak et al., 2016; Fogliatto y Pérez, 2003; Pérez et al., 2003; Pérez y Fogliatto, 2004), ya señalaban la urgencia de incluir las habilidades cognitivas y las inteligencias múltiples en el proceso de orientación vocacional, articulándolas con otras variables clásicas como los intereses de los individuos.

Fue precisamente la detección de esta brecha entre la práctica institucional y los avances teóricos lo que motivó el inicio de una reformulación integral del dispositivo. Este rediseño, no obstante, no implica un descarte de los componentes previos, sino una evolución; se buscó integrar las nuevas perspectivas centradas en las habilidades cognitivas sin dejar de lado los factores -como la exploración de intereses (Carvajal Palacios, 2008; Meseguer Maiquez, 2020; Muñoz Rodríguez, 2022) y la historia vocacional (Rivera Polo, 2023)- que ya se habían utilizado anteriormente y que demostraron ser fundamentales para sostener dicho proceso.

5.3. NUEVO ENFOQUE DE LA ORIENTACIÓN EN JUJUY. PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL ACTUAL. Rediseño desde el año 2016 a la fecha.

Hoy en día, la orientación profesional es desafiada por la necesidad de integrarse en las modernas conceptualizaciones del desarrollo humano, según las cuales, el sujeto posee una multitud de “inteligencias” más allá de las tradicionalmente reconocidas. En este sentido, desde el mismo momento de su aparición, la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner combina lo novedoso y lo original con la herramienta ideal para comprender los procesos de elección de carrera. Así, la inteligencia múltiple vincula directamente las habilidades cognitivas con las referencias y tendencias laborales de los educandos.

La elección de carrera constituye un proceso complejo en el que confluyen diversas variables psicológicas, contextuales y cognitivas. Entre ellas destacan las habilidades

cognitivas, los intereses vocacionales y las inteligencias múltiples, que han sido abordadas desde distintos enfoques teóricos y metodológicos en investigaciones realizadas en diferentes regiones del mundo. A partir de estos estudios, se observa un consenso creciente en torno a la necesidad de considerar la diversidad de capacidades y perfiles individuales para orientar decisiones vocacionales más ajustadas y satisfactorias.

Es por ello que, actualmente en Jujuy, hay un cambio en el paradigma de abordaje de la orientación vocacional. Se evolucionó de un modelo centrado en el acompañamiento del proceso de elección de carreras a un modelo de acompañamiento enfocado en la detección de habilidades conscientes a partir del cual elegir una carrera.

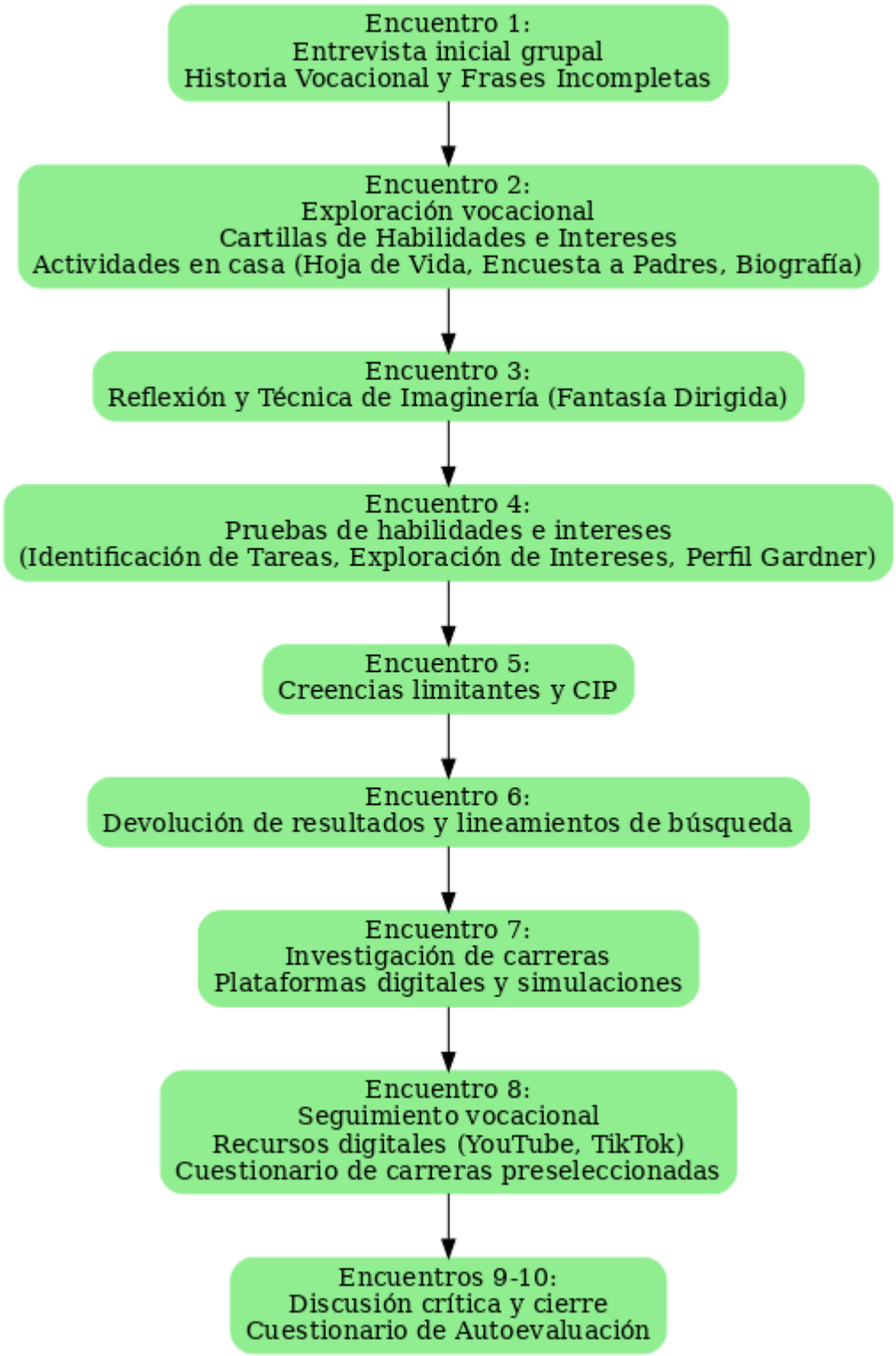
En el proceso, como se ha señalado, se conservan muchas de las instancias y actividades empleadas en el proceso de orientación vocacional que se venía llevando a cabo; pero reorganizando las mismas e incorporando otras nuevas que permitan a los orientados indagar sus habilidades e inteligencias múltiples (Ver Gráfica 2).

En lo que respecta a la estructura temporal del nuevo dispositivo, si bien se mantiene la extensión total de diez encuentros establecidos en el modelo precedente, se ha introducido una modificación sustancial en la frecuencia de las sesiones. A diferencia de la modalidad anterior, en este nuevo diseño los adolescentes concurren dos veces por semana, lo que permite agilizar el ritmo del proceso y reducir la duración total, aproximadamente, a cinco semanas (poco más de un mes). Esta intensificación busca favorecer la continuidad y el sostenimiento del proceso por parte de los estudiantes, manteniendo la duración estimada de cada encuentro en una hora y media o dos, lo que asegura un tiempo de trabajo adecuado para profundizar en las actividades propuestas sin extenderse sucesivamente en el calendario académico.

Cada encuentro se organiza de la siguiente manera:

ENCUENTRO 1: Al igual que en el proceso de orientación vocacional precedente, este encuentro tiene la característica de una entrevista inicial grupal; que tiene por objetivo que el orientado pueda iniciar el proceso de orientación desde un espacio de autoconocimiento. Es un encuentro de intercambio grupal, presentaciones y manifestación personal de expectativas sobre el proceso iniciado.

Gráfica 2. ***FLUJOGRAMA DEL NUEVO PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL***



Se invita a los orientados a completar un Cuestionario de Historia Vocacional (de las mismas características que el descrito con anterioridad), al igual que en el proceso de orientación previo; pero en esta ocasión, en este primer encuentro, se les solicita también que completen también el Cuestionario de Frases Incompletas (de las mismas características que el descrito con anterioridad). De este modo se los introduce, a través de preguntas abiertas y cerradas en el autodescubrimiento sobre sí mismos.

Cabe mencionar que los dos instrumentos analizan aspectos complementarios del individuo: el Cuestionario de Historia Vocacional obtiene una aproximación diagnóstica multifactorial, reconstruyendo la historia educativa, familiar y vocacional, e identificando intereses y autopercepciones personales; mientras que, el Cuestionario de Frases Incompletas, analiza cualitativamente la estructura psicosocial del orientado, revelando temores, anhelos, valores y fantasías subjetivas que subyacen a la elección de carrera.

Recursos Técnicos: -Cuestionario de Historia Vocacional y Cuestionario de Frases Incompletas. **(Anexos A.1. y A.2.)**

ENCUENTRO 2: Entrevista de exploración: en un primer momento se propone la comunicación activa y participativa. Cada orientado puede comentar sobre cómo se siente luego del primer encuentro.

En un segundo momento de exploración, se continúa con la instancia de autoconocimiento. Se invita a leer un texto que profundiza la concepción personal sobre ¿qué es la Vocación? (de las mismas características que el descrito con anterioridad). En esta actividad, se trabaja grupalmente la reflexión de lo leído y la construcción de una noción sobre la Vocación.

Posteriormente, se busca acercar al orientado con su propio perfil de habilidades e intereses, para empezar a reflexionar y ordenar su perfil de elecciones tanto académicas y/u ocupacional. Se propone la revisión de cartillas referenciales, que detallan habilidades, áreas de trabajo, tareas de interés profesional y potenciales carreras afines, según el área de interés elegido (de las mismas características que el descrito con anterioridad).

Al orientado se le dan varias consignas:

a) “Existen tres áreas de interés laboral, que le pueden interesar a las personas para trabajar. Una es el área de los Seres Vivos, otra el área de los Objetos y por último el área

de los Datos". En esta instancia se le explica qué implica trabajar en cada área (de características similares al Encuentro 3 del proceso de orientación precedente).

b) Luego, "Elija y Ordene, en un orden decreciente, siguiendo su criterio de interés, con cuál o cuáles áreas cree que le interesaría trabajar más y con cuál o cuáles su interés es menor" (de características similares al Encuentro 3 del proceso de orientación precedente).

c) Luego se invita al orientado a leer cada una de esas cartillas, en el orden establecido espontáneamente por él (de características similares al Encuentro 3 del proceso de orientación precedente).

d) Por último, se interroga al orientado, buscando que responda algunas preguntas que le permitan ordenar lo leído y reflexionar sobre lo descubierto en este momento ante sus intereses, potenciales habilidades y posibles carreras afines (de características similares al Encuentro 3 del proceso de orientación precedente).

Esas preguntas, al igual que el proceso de orientación precedente, invitan a que el orientado analice, reflexione y verbalice sobre su/sus área/s de preferencia y la/s área/s que no lo son y justifique su respuesta. La finalidad de este momento del encuentro es que pueda interiorizarse con mayor consciencia sobre la relación entre sus intereses, potenciales habilidades que se relacionan con esos intereses y empiece a organizar, en su mente, sobre posibles carreras que podrían ser tenidas en cuenta, a partir de relacionar e integrar, intereses, habilidades y carreras.

Cabe aclarar que, a diferencia del proceso precedente ya descrito, durante este encuentro y en esta nueva versión del proceso de orientación vocacional, se suma una breve actividad reflexiva, que no se trabajaba en el proceso anterior.

La consiga es: "Elija dos carreras que espontáneamente le hayan llamado la atención, y escriba un breve texto en el que sugiera qué habilidades o aptitudes considera que podría tener o desarrollar un individuo que trabaje en la carrera seleccionada".

La finalidad de este nuevo aporte, es que el orientado pueda analizar, con la mayor objetividad, posibles relaciones entre habilidades y carreras. Esta instancia del encuentro da cuenta de los mecanismos proyectivos del orientado respecto a sus creencias, concepciones, prejuicios, respecto a lo que son las habilidades y pueda poner en palabras si identifica alguna de esas habilidades descritas en él mismo. Claramente, esta actividad proyectiva brinda información al orientador sobre las primeras incursiones reflexivas, sobre las relaciones que

puede diseñar el orientado respecto a sus preferencias, pensamientos limitantes, intereses, habilidades y carreras.

Finalmente, se proponen algunas actividades para realizar en el hogar, con el fin de continuar promoviendo el autodescubrimiento. Las actividades son:

- Cuestionario de Hoja de Vida: con este recurso se le propone al orientado que converse con sus padres y amigos sobre cómo lo perciben. A continuación, se espera que pueda escribir sobre sus cualidades descritas por estos agentes.

  La inclusión de este cuestionario representa una adición estratégica y cualitativa fundamental en el nuevo diseño, dado que su propósito se centra en la reconstrucción biográfica y la exploración de la identidad contextual del individuo. Este instrumento no sólo indaga sobre la historia educativa y personal (juegos, materias favoritas, actividades destacadas, etc.) desde la infancia hasta la adolescencia, sino que, de manera crítica, busca contrastar la autopercepción del estudiante con una percepción externa proyectada por su entorno significativo (familia, amigos). Esta aproximación diagnóstica multifactorial se justifica en la necesidad de ir más allá de los datos psicométricos, integrando la dimensión social y reflexiva de la elección de carrera. Autores como Adur et al. (2019) y Meseguer Maíquez (2024) han enfatizado que el éxito del proceso orientador reside en estimular la reflexión profunda sobre las variables que inciden en la elección, siendo el autoconocimiento un factor clave. En línea con esta perspectiva y como también señalan Hess y Schönfeld (2024), el análisis de las discrepancias o coincidencias entre cómo el estudiante se ve a sí mismo y cómo es visto por los otros se torna indispensable, pues permite poner en evidencia las expectativas, las proyecciones inconscientes y las narrativas heredadas que moldean el proyecto vocacional, enriqueciendo sustancialmente la comprensión del perfil del orientado.

- Encuesta a Padres: los padres de los orientados participan en el proceso de orientación de sus hijos, contestando preguntas informativas y descriptivas sobre su propia historia vocacional, descripción sobre los aspectos más significativos de sus hijos y expectativas.

  La inclusión de esta encuesta responde a un propósito bidireccional y fundamental: por un lado, busca obtener información contextual y descriptiva sobre la historia vocacional, las percepciones y las expectativas de los progenitores respecto al futuro

de sus hijos; y por otro, permite triangular la autopercepción del estudiante con la visión que tiene su entorno primario. El aporte central de esta técnica radica en su capacidad para mapear el contexto familiar como un factor decisivo en la elección de carrera, ayudando a diferenciar entre los intereses y las aptitudes genuinas del orientado y las posibles proyecciones o mandatos familiares que podrían estar influyendo en su decisión. La información recolectada -que incluye los aspectos más destacables de los hijos según sus padres- enriquece el proceso de autoconocimiento, especialmente al contrastarse con los datos del cuestionario de hoja de vida. Si bien existen otras estrategias de integración familiar, como el formato de taller propuesto por los autores como Adur et al. (2019), la elección de una encuesta descriptiva se justifica por la necesidad de obtener un input informativo estructurado y sistemático de la fuente parental, que puede ser analizado de manera individualizada en las sesiones con el estudiante para facilitar una reflexión crítica sobre la influencia familiar en su proyecto de vida.

- Construcción escrita de su propia Biografía: el adolescente escribe sobre su historia de vida (de características similares al realizado, en el Encuentro 2 del proceso de orientación previo, para realizar en su hogar).

  Esta metodología es consecuente con el trabajo de Medina y Moreni (2019), quienes, a través de la elaboración de un esquema u Hoja de Ruta, buscan utilizar la historia personal como anclaje para la proyección vocacional, aunque lo hacen mediante una herramienta de esquema visual, en lugar de texto narrativo extenso.

Recursos Técnicos: -Texto Reflexivo sobre ¿qué es la Vocación?, -Cartillas de delimitación de Habilidades e Intereses, -Cuestionario de hoja de vida, -Encuesta a Padres, -Mi Propia Biografía. **Anexos A.3, A.4.1, A.4.2., A.4.3., A.5., A.6 y A.7.**

ENCUENTRO 3: En el inicio de este encuentro se reflexiona sobre las actividades realizadas en su hogar.

Luego se trabaja una actividad de imaginería denominada Fantasía Dirigida. En esta actividad se promueve la visualización de varios momentos vitales del orientado, teniendo una edad cronológica de diez años mayor a la edad actual.

Esta actividad, se presenta como un recurso útil para trabajar la zona intermedia del "darse cuenta", es decir ahonda en los esquemas de pensamientos, las fantasías e imaginación. Con este recurso se busca visibilizar la capacidad de proyección del orientado,

en su máximo esplendor, ya que, a través de la imaginación y la creación, proyectamos en las imágenes nuestras características personales y conflictos interiores (Carabelli, 2022).

Se llaman fantasías, porque desde este recurso se van creando activamente imágenes visuales que pueden modificar en estado de vigilia. Es una creación consciente que se hace con muchísimo material proyectado en las imágenes que pueden ser recuperadas y apropiadas con un trabajo adecuado. La actividad mental se hace figura y se concentra en las imágenes que se "aparecen". Esta distancia emocional permite que aparezcan contenidos en las escenas que de otra forma no aparecen por ser muy angustiantes (Carabelli, 2022).

Este recurso aporta información invaluable sobre la dimensión afectiva y subjetiva de la elección vocacional. Específicamente, permite al orientador acceder y analizar los deseos, temores, valores implícitos y las expectativas más profundas del estudiante con respecto a su rol futuro. El análisis de estos contenidos proyectados resulta crucial, pues revela los núcleos conflictivos y los motores motivacionales subyacentes que, de manera inconsciente, guían o bloquean la toma de decisiones, facilitando su posterior concientización e integración en el proyecto vocacional.

Luego de esta actividad, se promueve el relato de lo imaginado.

Recurso Técnico: Técnica de Imaginería: Fantasía Dirigida.

ENCUENTRO 4: Se da lugar a la etapa de aplicación de pruebas. Este momento se centra en la búsqueda y conocimiento sobre sus intereses y habilidades. Para ello, los orientados completan cuestionarios orientativos, que luego pueden compartir en el espacio grupal.

El uso metodológico de cuestionarios orientativos, es una herramienta que estructura la información vital del individuo, facilitando la necesidad de un proceso sistemático de autoconocimiento, que permita que la información sea objetivada, recopilada y analizada de forma organizada (Mena Hurtado et al., 2023), y de autoevaluación vocacional mediante técnicas, que buscan fomentar el análisis de diferentes capacidades en los estudiantes, a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Debenjak et al., 2016). La aplicación de estos instrumentos facilita que los estudiantes identifiquen y organicen sus habilidades y aptitudes de manera clara y coherente. Al proporcionar un marco de respuesta definido, los cuestionarios aseguran que el autoconocimiento no se quede en lo superficial y anecdótico, sino que se convierta en evidencia concreta sobre la cual se sustentarán las decisiones de carrera, fortaleciendo así el proyecto de vida desde una base reflexiva y planificada.

Cuestionario de Identificación de Tareas que resultan fáciles de hacer: Con este recurso, el orientado identifica, entre más de 20 acciones, cuáles tareas le resultan sencillas de realizar.

La Consigna es: Identifique y marque con una cruz, las tareas que le resultan fáciles hacer.

El principal aporte de este instrumento, de confección propia, radica en su capacidad para actuar como puente entre la autoeficacia percibida y la detección de fortalezas cognitivas. El cuestionario moviliza una reflexión activa sobre aquellas acciones donde experimenta fluidez y éxito sin un esfuerzo desmedido. Esto es vital, ya que estas percepciones de facilidad a menudo se correlacionan directamente con sus habilidades naturales o desarrolladas, funcionando como indicadores empíricos de las áreas de competencia del individuo, muchas de las cuales pueden estar vinculadas a las inteligencias múltiples. Al hacer explícitas estas "facilidades", el recurso promueve la concientización de las propias aptitudes de una manera accesible y positiva, lo cual es un paso fundamental en el enfoque de la orientación centrado en las habilidades.

Cuestionario de Exploración de Intereses: Este cuestionario de elaboración propia, permite que el orientado identifique actividades humanas de su interés, que le gusten.

La Consigna es: Lea el listado de las siguientes actividades humanas y puntúe, siguiendo su criterio de interés. Los criterios de puntuación son tres: Me Gusta, Me Gusta Más o Menos, No me Gusta.

Su administración en este proceso se fundamenta en la premisa ampliamente aceptada de que la identificación de las actividades que resultan atractivas o placenteras al individuo es el motor inicial de la elección de carrera.

Este recurso, al permitir que el orientado identifique actividades humanas de su interés, conecta directamente con los principios del desarrollo vocacional que priorizan la motivación y la coherencia interna. Autores como Cupani y Pérez (2006) y Fogliatto y Pérez (2003), en el contexto argentino, han demostrado la contribución explicativa de los intereses vocacionales en la predicción de las metas de elección de carrera. La exploración guiada de estas áreas (por ejemplo: Agropecuarios, Artísticos, Bio-sanitarios, Económico-administrativos, Psico-Socio-Asistencial, etc), tal como se estructura en el cuestionario, facilita al estudiante la objetivación y conceptualización de sus preferencias.

Además, su función es ampliar la perspectiva, ya que invita a la reflexión no sobre una carrera específica, sino sobre las actividades humanas asociadas a esos intereses, evitando un cierre prematuro de las opciones. De este modo, el cuestionario actúa como la base sobre la cual el orientado podrá posteriormente alinear sus intereses con sus habilidades, creando un perfil vocacional completo que, según Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes (2020), es clave para una elección sostenible en el tiempo.

Cuestionario de Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias detallado por Howard Gardner: Este recurso, de diseño propio, consiste en que el orientado, se puntúe en nueve áreas de inteligencias múltiples. Los criterios de puntuación son tres: Más Destacable, Más o menos Destacable, Muy Destacable.

La Consigna es: "Lea como se definen las siguientes nueve áreas de la Inteligencia. Luego marque con una cruz, según su criterio personal, la puntuación que se otorgaría en cada área de la inteligencia. Los criterios de puntuación son: Más Destacable, Más o Menos Destacable, Menos Destacable".

Este instrumento se interpreta como una herramienta de autoexploración y reflexión, más que como una medida objetiva del nivel de desarrollo de cada inteligencia. La consigna invita al estudiante a leer las definiciones de las nueve áreas de inteligencia y, desde su criterio personal, valorar en qué medida cada una resulta más destacable, más o menos destacable y menos destacable en sí mismo. De este modo, la información que se obtiene no describe "cuánta" inteligencia posee el sujeto en términos psicométricos, sino cómo se percibe a sí mismo en relación con esas capacidades, es decir, su autopercepción o autoconcepto cognitivo. La lectura del cuestionario debe realizarse, entonces, entendiendo a los perfiles relativos que emergen (áreas que el propio estudiante reconoce como fortalezas, áreas percibidas como medianamente desarrolladas y áreas vivenciadas como menos presentes), lo cual resulta especialmente valioso para promover procesos de autoconocimiento y toma de conciencia sobre las propias habilidades. La inclusión de esta medida se justifica teóricamente en los aportes del grupo de Pérez et al. (2003), quienes han demostrado que las creencias de autoeficacia y la autopercepción de las inteligencias múltiples constituyen variables centrales en el comportamiento vocacional, con un alto poder predictivo sobre la exploración, la elección y la persistencia en una carrera, incluso superior al de la capacidad objetivamente en un momento puntual. En este sentido, el cuestionario se integra coherentemente a un proceso de orientación vocacional concebido como formativo y reflexivo, en el que el estudiante es protagonista activo de la construcción de su perfil de

habilidades y de una elección de carrera sostenible, basada no solo en pruebas externas, sino en la comprensión subjetiva y significativa de sus propias potencialidades.

Recursos Técnicos: -Cuestionario de Identificación de Tareas que resultan fáciles de hacer. -Cuestionario de Exploración de Intereses. -Cuestionario del Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias detallado por Howard Gardner. (**Anexos A.8., A.9. y A.10.).**

ENCUENTRO 5: Durante este encuentro se trabajan los pensamientos limitantes, miedos y se desmitifican sistemas de creencias. Para ello, se propone un espacio de conversación grupal sobre estos aspectos detallados (de características similares a realizado en el Encuentro 4 del proceso de orientación previo).

Seguidamente, continúa con la instancia de aplicación de pruebas. Se administra el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP) (de características similares a realizado en el Encuentro 5 del proceso de orientación previo).

Recurso técnico: -Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP). **Anexo A 11.**

ENCUENTRO 6: Etapa de análisis de resultados y entrevista de devolución individual a los estudiantes, sobre la lectura de los resultados que se desprenden del análisis del CIP y todo el material trabajado hasta este momento con el orientado. Este encuentro tiene la característica de una entrevista individual de lectura, análisis, reflexión e intercambio comunicacional entre el orientado y el orientador.

Luego de esta instancia de entrevista individual, se concluye el encuentro dando los primeros lineamientos para la búsqueda de información de carreras, sobre la base de su perfil de habilidades y de intereses.

La incorporación de una instancia destinada a brindar lineamientos claros y orientados para la búsqueda de información académica y profesional constituye un eslabón obligatorio dentro de un proceso de orientación vocacional centrado en el perfil de habilidades cognitivas. Esta decisión metodológica se fundamenta, en primer lugar, en la evidencia expuesta en el Estado de la Cuestión, donde múltiples investigaciones demuestran que los procesos de orientación adquieren mayor eficacia cuando articulan simultáneamente intereses, habilidades, aptitudes, autoeficacia e inteligencias predominantes. La convergencia de estas dimensiones permite comprender la elección vocacional no como un acto aislado, sino como un proceso de integración cognitiva, afectiva y proyectiva.

En el marco de las teorías cognitivas del desarrollo vocacional (Harmon et al, 1983; Ginzberg, 1951; Super, 1951), la búsqueda de información no es un mero ejercicio exploratorio, sino un componente decisivo en la toma de decisiones. La literatura contemporánea -especialmente aquella vinculada a la Teoría Social Cognitiva de la carrera y a la Teoría de las Inteligencias Múltiples- subraya que los sujetos toman decisiones más coherentes cuando poseen claridad sobre sus intereses y un conocimiento preciso de sus habilidades, reales y percibidas, así como de las demandas cognitivas y formativas de las carreras que consideran.

Los estudios de Baquen Sanabria (2015), Fernández Graña (2012), Pérez y Cupani (2008) y Shearer y Luzzo (2009), coinciden en que alinear el perfil cognitivo con la información actualizada sobre campos profesionales aumenta significativamente la probabilidad de una elección sostenible, reduce la indecisión vocacional y previene el abandono de estudios superiores. Esto implica que la fase de exploración no puede ocurrir en abstracto: debe ser guiada por información precisa sobre las características académicas, cognitivas y contextuales de cada carrera.

Asimismo, la investigación latinoamericana analizada -especialmente Carvajal Palacios (2008), Narváez Morales (2013) y Orellana y Mó Álvarez (2012) - evidencia que la falta de información pertinente y la desconexión entre intereses, habilidades y exigencias académicas se relacionan directamente con decisiones poco fundamentadas y con la frustración o deserción posterior. Estos estudios muestran que los jóvenes, aun cuando pueden reconocer sus motivaciones o preferencias, no siempre logran vincularlas con las capacidades que requieren determinadas profesiones, y menos aún con las demandas del entorno sociolaboral. De allí la necesidad de orientar la búsqueda de información para evitar decisiones guiadas sólo por variables externas como prestigio, presión familiar o expectativas laborales inmediatas.

En este sentido, la propuesta del presente diseño afirma que la búsqueda de información debe estar directamente anclada al perfil de habilidades cognitivas identificado previamente. Explorar carreras sin referencia al propio funcionamiento cognitivo conduce a procesos de búsqueda amplios, dispersos y poco significativos. En cambio, cuando los lineamientos se construyen a partir de las fortalezas cognitivas e intereses prioritarios, el estudiante puede: a) discriminar información relevante dentro de un campo profesional; b) relacionar las exigencias académicas y cognitivas de las carreras con sus propias capacidades; c) identificar convergencias entre intereses y habilidades, un elemento central

para la sostenibilidad de la trayectoria educativa; d) reconocer posibles brechas y áreas a desarrollar, lo que favorece una planificación realista del futuro académico; e) construir desde el inicio un criterio de elección autónomo.

Finalmente, ofrecer lineamientos tempranos y orientados para la búsqueda de información favorece la autorregulación del proceso vocacional, condición indispensable para la construcción de proyectos vitales sostenibles. La literatura especializada coincide en que los procesos de orientación más efectivos son aquellos que enseñan a los jóvenes a investigar cómo analizar críticamente las opciones y vincular información con su propio perfil personal y cognitivo. En otras palabras, esta instancia no sólo transmite datos, sino que forma una competencia procedimental esencial para la vida adulta: la capacidad de decidir informadamente.

ENCUENTRO 7: En este encuentro, se trabaja la investigación de la carrera profesional. Para ello, se propone tomar contacto con diferentes guías de carreras y perfiles de carreras, en diferentes universidades e instituciones de formación terciaria, pública y privada, de modo digital. Se promueve la lectura reflexiva y crítica de cada uno de los perfiles profesionales, de las distintas propuestas académicas. Estos recorridos permiten a cada orientado, ir configurando su propio escenario. Aunque esta actividad cada orientado la realiza de modo individual, durante este encuentro, el grupo está reunido y cada orientado va conversando con la orientadora y el grupo lo que va investigando y analizando individualmente.

Se incentiva en la revisión de los perfiles de habilidades y se acompaña en el análisis reflexivo y crítico sobre sus habilidades y los conocimientos que empiezan a tener sobre las diferentes ofertas académicas.

Recursos Técnicos: -Técnicas de búsqueda de Información y exploración ocupacional: Guía de carreras en sitios web de diferentes universidades e Institutos Terciarios y guía de carreras cortas. Exploración de plataformas digitales. Simulaciones y experiencias virtuales.

ENCUENTRO 8: En esta instancia del proceso, durante el encuentro grupal, se va realizando un seguimiento del recorrido que viene realizando cada uno de los orientados, esclareciendo y reflexionando sobre la información recabada y su potencial elección profesional. Se profundiza la mirada reflexiva sobre las habilidades en relación a las áreas de interés profesional investigadas.

Se promueve la utilización de recursos digitales como Youtube, Tik Tok, para reforzar el conocimiento sobre carreras. Se propone completar un cuestionario de carreras preseleccionadas, en donde se indaguen las dudas y los aspectos positivos de las posibles elecciones. Este recurso se lo sugiere trabajar de modo individual, como actividad para el hogar, con el fin de que sea una ayuda-guía para organizar y reorganizar toda la información que puede ir surgiendo a medida que se investigan las carreras.

Recursos técnicos: -Cuestionario de Carreras pre-seleccionadas. **Anexo A.12.**

ENCUENTRO 9/10: Encuentros de discusión crítica y reflexiva sobre el proceso recorrido. Estos, finalmente, se presentan como espacios de devolución y cierre sobre lo recorrido. Como cierre final, se administra el Cuestionario de autoevaluación del proceso de orientación, que es de administración individual y anónima. Finalizado este momento, cada orientado se retira del taller, a medida que concreta esta última actividad (de características similares al realizado en el Encuentro 10 del proceso de orientación previo).

Recursos técnicos: -Cuestionario de Autoevaluación del proceso del proceso de orientación vocacional. (**Anexo A.13.)**

En este momento del proceso resulta imprescindible enfatizar que la identificación de un tipo de inteligencia predominante no surge de un único instrumento, sino de la integración triangulada de todos los datos obtenidos a lo largo del proceso de orientación vocacional. Esta perspectiva integradora se sustenta en la afirmación de Gardner de que las inteligencias no constituyen rasgos aislados, sino patrones que emergen de la interacción entre experiencias como habilidades cognitivas y contextos socioculturales (Gardner, 2014).

A su vez, el capítulo del Estado de la Cuestión ha mostrado que los procesos de orientación vocacional más eficaces son aquellos que articulan intereses y habilidades cognitivas, tal como evidencian estudios qué conciben la elección de carrera como un proceso integral y no como un acto meramente diagnóstico. En esta línea, investigaciones como las de Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes (2017, 2020), Baquén Sanabria (2015) y Ramos Monsivais et al (2022), demuestran que la coherencia entre intereses, habilidades cognitivas y tareas propias de las disciplinas favorece mayores niveles de ajuste vocacional, satisfacción académica y sostenibilidad de la elección profesional. De manera convergente, Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020), aportan evidencia empírica al señalar que las inteligencias múltiples y los intereses profesionales interactúan significativamente en la

construcción del proyecto vocacional de los estudiantes, reforzando la necesidad de considerar ambas dimensiones de forma articulada en los procesos de orientación.

En el contexto argentino, si bien los primeros desarrollos en orientación vocacional se centraron prioritariamente en la evaluación de los intereses profesionales, los aportes de Fogliatto (1999), Fogliatto et al. (2003) y Pérez et al. (2003) resultaron pioneros al introducir, mediante instrumentos psicométricos e informatizados como el SOVI y el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples, la incorporación de las habilidades cognitivas - y de las creencias de capacidades asociadas a ellas- como variables relevantes en la toma de decisiones vocacionales. Estos trabajos no establecen correlaciones directas con áreas profesionales específicas, pero sí sientan las bases conceptuales y metodológicas para integrar intereses y habilidades en la orientación vocacional desde una perspectiva conceptualizada y culturalmente pertinente.

Complementariamente, el estado del arte muestra una línea de investigación más específica que profundiza en el estudio de las correlaciones entre tipos de inteligencia y habilidades cognitivas y áreas profesionales o disciplinares determinadas, cómo se observa en los trabajos de Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020), Miranda Carrión (2019) y Rendón Martínez et al. (2018), quienes identifican correspondencias sistemáticas entre perfiles cognitivos predominantes y campos académicos o profesionales concretos. Esta distinción entre enfoques resulta central para la presente investigación, en tanto permite integrar los aportes que articulan intereses y habilidades cognitivas con aquellos que analizan su correspondencia con áreas disciplinares específicas, sustentando así la necesidad de diseñar un proceso de orientación vocacional centrado en el perfil de habilidades cognitivas, orientado a favorecer elecciones de carrera sostenibles y coherentes con la estructura cognitiva del sujeto.

Para ello, la identificación del tipo de inteligencia predominante debe comprenderse como una síntesis construida durante el proceso, que integren información subjetiva, evaluativa y contextual; es decir, una lectura compleja del perfil cognitivo del orientado. Este modo de abordaje coincide con los aportes de Fernández Graña (2012) y de Shearer y Luzzo (2009), y con los resultados empíricos latinoamericanos citados, quienes sostienen que la elección sostenible se potencia cuando los jóvenes reconocen qué habilidades movilizan naturalmente su interés y desempeño.

A fin de evitar cualquier interpretación simplista, es crucial aclarar que no se trata de asignar carreras según una tipología, sino de explicar por qué cada tipo de inteligencia, en función de sus procesos cognitivos dominantes, tiende a vincularse con determinados entornos de actividad humana. Está vinculación surge de:

1. Los principios cognitivos que caracterizan cada inteligencia.
2. La evidencia empírica sobre correlaciones entre inteligencias e intereses profesionales, como la reportada por Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020).
3. Las demandas cognitivas e históricas y actuales de las disciplinas, analizadas en el Capítulo 2 (Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2017, 2020; Miranda Carrión, 2019).
4. El principio de Howard Gardner (2014) de que cada campo cultural valoriza ciertas estructuras cognitivas y, por lo tanto, ciertas inteligencias se alinean de manera natural con las habilidades requeridas.

A partir de esos fundamentos, se establece la relación entre inteligencias y áreas disciplinares y profesionales, no como determinación, sino como criterio orientador basado en evidencia teórica y empírica.

No obstante, la recomendación de áreas profesionales para cada estudiante no se basa en una simple correspondencia mecánica, sino en un criterio integrador respaldado por: a) las estructuras cognitivas descritas por Gardner, b) la evidencia latinoamericana reciente que confirma correlaciones entre inteligencias e intereses, c) las demandas reales de los campos profesional-disciplinarios y d) la totalidad de la información recabada durante el proceso de orientación.

De este modo, el proceso de orientación vocacional rediseñado se asegura de que la recomendación final no sea prescriptiva, sino resultado de un análisis reflexivo y teóricamente fundado, que fortalece la sostenibilidad de la elección vocacional.

A continuación, en el Cuadro 1 se visibiliza un puente explicativo entre habilidades, intereses y campos de formación. A su vez, busca que el lector, conceptualmente, comprenda la justificación de la selección de determinados instrumentos en el diseño del proceso de orientación actual.

Asimismo, este cuadro no propone correspondencias rígidas, sino configuraciones predominantes. Desde el enfoque del proceso de orientación vocacional centrado en

habilidades, se asume que las elecciones sostenibles emergen de la articulación dinámica entre intereses, perfiles cognitivos y contextos socioculturales, evitando reduccionismos disciplinares y promoviendo trayectorias flexibles y reflexivas.

Cuadro 1. ***Relación entre tipos de Inteligencias, Procesos cognitivos y Áreas profesionales/disciplinares***

INTELIGENCIA PREDOMINANTE	PROCESOS COGNITIVOS CARACTERÍSTICOS	POSIBLES PERFILES PROFESIONALES PREDOMINANTES	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA ASOCIACIÓN (O USO OPERATIVO EN EL POV)	ÁREAS DE INTERÉS PROFESIONAL ASOCIADAS PREDOMINANTES	ÁREAS DISCIPLINARES PREDOMINANTES
Lingüístico-Verbal	Comprensión y producción del lenguaje, pensamiento narrativo, argumentación.	Líderes políticos o religiosos, oradores, abogados, escribanos, relacionistas internacionales, poetas, escritores, periodistas, actores, tra ductores de idioma y profesiones afines.	Requieren competencias discursivas, interacción simbólica, análisis semántico y argumentativo. Exploración de habilidades comunicativas, análisis contextual y toma de decisiones en escenarios complejos. Reflexión sobre sentido, valores, producción simbólica y sostenimiento de trayectorias de alta carga en lecto-escritura.	-Biosanitaria -Asistencial-Educacional -Jurídico-Político -Comunicación Social -Humanístico-Cultural -Lenguas Extranjeras	-Ciencias Sociales -Humanidades
Lógico-Matemático	Razonamiento lógico, solución de problemas abstractos, análisis estructural.	Economistas, ingenieros, científicos, matemáticos, contadores, administradores, comercializadores y profesiones afines.	Estas disciplinas se organizan sobre principios de abstracción, modelos, algoritmos y lógica formal. Análisis de coherencia entre razonamiento abstracto, tolerancia a la exigencia académica y motivación por sistemas formales y naturales. Evaluación del equilibrio entre habilidades analíticas y competencias socioemocionales	-Cálculo -Físico-Química -Construcción -Tecnológica -Geoastronómica -Bioagropecuaria -Biosanitaria -Asistencial-Educacional -Económico-Administrativo	-Ciencias Exactas o Naturales -Ciencias Sociales (subgrupo conceptual ciencias de la Salud y Vida)

			necesarias para prácticas de cuidado. Exploración de habilidades comunicativas, análisis contextual y toma de decisiones en escenarios complejos.		
Visual-Espacial	Representación mental de imágenes, orientación, diseño.	Pintores, artistas, fotógrafos, arquitectos, diseñadores, publicistas y profesiones afines. Las personas que destacan en este tipo de inteligencia suelen tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles, además de un sentido personal por la estética.	Estas áreas requieren manipulación visual, pensamiento diagramático y planificación espacial. Análisis de coherencia entre razonamiento abstracto, tolerancia a la exigencia académica y motivación por sistemas formales y naturales. Reconocimiento de formas de cognición creativa, expresión subjetiva y construcción identitaria.	-Cálculo -Físico-Química -Construcción -Tecnológica -Geoastronómica -Bioagropecuaria -Artístico- Plástico -Artístico-Musical	-Ciencias Exactas o Naturales -Humanidades (subgrupo conceptual Artes y Expresión).

Musical	Percepción, creación y reproducción de patrones sonoros.	Músicos, compositores, críticos musicales y profesiones afines.	La disciplina se estructura sobre la sensibilidad rítmica, melódica y compositiva. Reconocimiento de formas de cognición creativa, expresión subjetiva y construcción identitaria.	-Artístico-Musical -Artístico-Plástico	-Humanidades (subgrupo conceptual Artes y Expresión)
Corporal-Cinética	Control motor, coordinación física, motricidad fina y gruesa.	Actores, artistas plásticos, cirujanos, deportistas, actores, modelos, bailarines y profesiones afines. Todos ellos tienen que emplear de manera racional sus habilidades físicas.	Las profesiones demandan uso eficaz del cuerpo, precisión motriz y kinestesia. Reconocimiento de formas de cognición creativa, expresión subjetiva y construcción identitaria.	-Biosanitaria -Artístico-Musical -Artístico-Plástico	-Humanidades (subgrupo conceptual Artes y Expresión)
Interpersonal	Comprensión de emociones ajenas, empatía, liderazgo.	Médicos, enfermeros, educadores sanitarios, profesionales de la salud, administradores, docentes, psicólogos, terapeutas, abogados y profesiones afines	Requieren habilidades de interacción, gestión emocional y mediación social. Evaluación del equilibrio entre habilidades analíticas y competencias socioemocionales necesarias para prácticas de cuidado. Exploración de habilidades comunicativas, análisis contextual y toma de decisiones en escenarios complejos.	-Biosanitaria -Asistencial-Educacional -Económico-Administrativo -Jurídico-Político	-Ciencias Sociales (subgrupo conceptual Ciencias de la Salud y Vida). -Ciencias Sociales.

Intrapersonal	Autoconocimiento, reflexión interna, regulación emocional.	Profesores, psicólogos, terapeutas, abogados, pedagogos y profesiones afines.	Las disciplinas basadas en la comprensión profunda de sí mismo y procesos reflexivos. Evaluación del equilibrio entre habilidades analíticas y competencias socioemocionales necesarias para prácticas de cuidado. Exploración de habilidades comunicativas, análisis contextual y toma de decisiones en escenarios complejos. Reflexión sobre sentido, valores, producción simbólica. Reconocimiento de formas de cognición creativa, expresión subjetiva y construcción identitaria.	-Biosanitaria -Asistencial-Educacional -Artístico-Musical -Artístico-Plástico	–Ciencias Sociales (subgrupo conceptual ciencias de la Salud y Vida). -Ciencias Sociales -Humanidades (subgrupo conceptual Artes y Expresión)
Naturalista	Clasificación, observación del entorno, sensibilidad biológica	Biólogos, ambientalistas, veterinarios y profesiones afines.	Requieren reconocimiento de patrones naturales, análisis ecológico y manejo del ambiente. Análisis de coherencia entre razonamiento abstracto, tolerancia a la exigencia académica y motivación por sistemas formales y naturales. Evaluación del equilibrio entre habilidades analíticas y competencias socioemocionales necesarias para prácticas de cuidado.	-Cálculo -Físico-Química -Construcción -Tecnológica -Geoastronómica -Bioagropecuaria -Biosanitaria -Asistencial-Educacional	-Ciencias Sociales (subgrupo conceptual ciencias de la Salud y Vida) –Ciencias Exactas o Naturales

Existencial	Reflexión sobre valores, sentido, propósito, ética.	Filósofos, teólogos, psicólogos humanistas y transpersonales, educadores orientados al desarrollo integral, trabajadores sociales en cuidados paliativos o apoyo emocional, sociólogos y antropólogos con enfoque en cosmovisiones humanas.	Estas áreas trabajan con pensamiento abstracto, cuestiones de significado y valores humanos. Reflexión sobre sentido, valores, producción simbólica y sostenimiento de trayectorias de alta carga en lecto-escritura.	-Asistencial-Educacional -Jurídico-Político -Humanístico-Cultural -Lenguas Extranjeras	-Ciencias Sociales -Humanidades

5.4. ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES SOBRE AMBOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

En el presente apartado se propone un análisis comparativo entre el proceso de orientación vocacional desarrollado en sus versiones previas y el nuevo diseño implementado. Si bien el modelo actual conserva diversas instancias, técnicas e instrumentos que ya formaban parte del dispositivo anterior, la diferencia sustancial entre ambos radica en la perspectiva teórica y epistemológica que lo sustenta. En efecto, más allá de las continuidades metodológicas observables, el nuevo proceso introduce un cambio en el enfoque que resignifica el sentido y la finalidad de las prácticas orientadoras, al situar la comprensión del perfil de habilidades cognitivas como eje estructurante de la intervención.

Con el objetivo de sistematizar este análisis y facilitar la comprensión de las continuidades y rupturas entre ambos modelos, se presenta la Tabla 1, en la cual se sintetizan, de manera comparativa, los principales componentes de cada proceso. Este recurso permite visualizar de forma integrada las similitudes y diferencias en cuanto a objetivos, fundamentos, dispositivos y estrategias de intervención, constituyéndose en una herramienta analítica clave para comprender la evolución del proceso de orientación vocacional desarrollado en la FHyCS-UNJu.

Tabla 1. ***Cuadro comparativo de los Procesos de Orientación Vocacional***

NÚMERO DE ENCUENTRO	PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. HASTA 2016	RECURSOS TÉCNICOS	NUEVO PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.	RECURSOS TÉCNICOS
ENC. 1	Entrevista grupal inicial.	A.1. Cuestionario de Historia Vocacional.	Entrevista grupal inicial.	A.1. Cuestionario de Historia Vocacional. A.2. Cuestionario de Frases Incompletas.

ENC. 2	Entrevista de exploración.	A.2.Cuestionario de Frases Incompletas. A.3.Texto reflexivo "La Vocación". <u>Actividades en casa</u> A.7. Biografía	Entrevista de exploración. Reflexión sobre actividades en casa.	A.3.Texto Reflexivo "La Vocación". A.4.1., A.4.2 y A.4.3 Cartilla de Revisión de Intereses y Habilidades. <u>Actividades en casa</u> A.5. Cuestionario de Hoja de Vida A.6. Encuesta a Padres, A.7. Biografía
ENC. 3	Continúa Entrevista de Exploración. Reflexión sobre actividades en casa. Revisión de habilidades e intereses.	A.4.1., A.4.2 y A.4.3 Cartilla de Revisión de Intereses y Habilidades.	Continúa la Exploración.	<u>Técnica de Imaginería</u>: Fantasía Dirigida.
ENC. 4	Espacio de conversación grupal para trabajar miedos, sistemas de creencias y pensamientos limitantes.		Aplicación de pruebas de habilidades.	A.8. Cuestionario de Identificación de Tareas A.9. Cuestionario de Exploración de Intereses A.10. Cuestionario de Perfil de Habilidades según Gardner
ENC. 5	Aplicación de pruebas de intereses.	A.11. Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP).	Conversación grupal para trabajar miedos, sistemas de creencias y pensamientos limitantes.	A.11. Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP).
			Continúa la Instancia de Prueba de Habilidades.	
ENC. 6	-Análisis de resultados del CIP y del proceso realizado. -Especificación de áreas profesionales y potenciales carreras.	Entrevista de devolución de información.	-Análisis de resultados del CIP y del proceso realizado. -Primeros lineamientos para la búsqueda de información de carreras.	-Entrevista de devolución de información.

ENC.7	-Investigación de carreras. -Búsqueda de información sobre perfiles profesionales en diferentes universidades e instituciones.	Guía de carreras en universidades e Institutos Terciarios en formato papel. -Guía de carreras cortas en formato papel.	-Investigación de carreras. -Búsqueda de información sobre perfiles profesionales en sitios web de diferentes universidades e instituciones. -Exploración de plataformas digitales. Simulaciones y experiencias virtuales. -Revisión de los propios perfiles de habilidades.	-Guía de carreras en sitios web de universidades e Institutos Terciarios en formato digital. -Guía de carreras cortas en formato digital. -Simuladores de experiencias virtuales en universidades (si fuera posible)
ENC. 8	-Investigación de carreras. -Búsqueda de información sobre perfiles profesionales en diferentes universidades e instituciones (Formato Papel)		-Continúa la búsqueda de información de carrera según los perfiles profesionales. -Seguimiento del recorrido vocacional del orientado.	-Uso de recursos digitales como Youtube y Tik Tok. A.12. Cuestionario de Carreras preseleccionadas.
ENCS. 9 y 10	-Discusión crítica y reflexiva sobre el proceso recorrido. -Cierre final del proceso.	A.13. Cuestionario de Autoevaluación del POV.	-Discusión crítica y reflexiva sobre el proceso recorrido. -Cierre final del proceso.	A.13. Cuestionario de Autoevaluación del POV.

El proceso de orientación vocacional desarrollado en la FHyCS-UNJu desde 1986 hasta 2016 respondía a un modelo de fuerte impronta psicoanalítica, centrado en el acompañamiento del sujeto en la elaboración simbólica de sus deseos, temores y conflictos inconscientes en relación con la elección de carrera. Este modelo se enmarca dentro del paradigma constructivista de la orientación vocacional, que considera la identidad vocacional como una construcción dinámica, social e histórica (Tejedor, 2009).

Este abordaje, si bien potente desde una perspectiva subjetivante, resultaba limitado frente a los desafíos que plantea el contexto sociocultural contemporáneo. Tal como señala Rascovan (1994, 2016), la denominada “sociedad del conocimiento” se caracteriza por la incertidumbre, la fragmentación de trayectorias y la tecnificación creciente del trabajo. En este escenario, los procesos de orientación vocacional requieren ampliar su foco,

incorporando no sólo la exploración del deseo y los aspectos identitarios, sino también el desarrollo y reconocimiento de habilidades concretas que permitan a los individuos adaptarse a contextos cambiantes, redefinir proyectos y sostener elecciones vocacionales significativas, viables y sostenibles a lo largo del tiempo.

Desde el año 2016, el equipo del Departamento de Orientación Estudiantil de la FHyCS-UNJu innova en un nuevo diseño del proceso de orientación vocacional, orientado por el paradigma cognitivo-conductual. Este nuevo enfoque, fundamentado en las teorías de Bandura (1977) y Krumboltz (1979), así como en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983, 1999, 2001, 2014), propone una intervención pedagógica centrada en la identificación, comprensión y valoración del perfil de habilidades cognitivas de cada orientado como eje estructurante de su proceso vocacional.

El núcleo conceptual del nuevo proceso de orientación vocacional radica en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual postula la existencia de una pluralidad de inteligencias que se manifiestan en habilidades diferenciadas, configuradas de manera singular en cada individuo. Desde esta perspectiva, las capacidades no se conciben como atributos fijos ni como meros resultados de mediciones estandarizadas, sino como potenciales biopsicológicos susceptibles de desarrollo y combinación diversa en función de las oportunidades educativas, las experiencias vitales y el contexto sociocultural en el que se inscribe el sujeto (Gardner, 2014). Esta concepción amplía el horizonte de la orientación vocacional al permitir reconocer trayectorias posibles más allá de los modelos tradicionales de éxito académico profesional.

De manera complementaria, los aportes del aprendizaje social enfatizan el rol de las creencias de autoeficacia vocacional, entendidas como la percepción que el sujeto tiene respecto de su capacidad para ejecutar acciones orientadas al logro de metas específicas (Bandura, 1977). Asimismo, Krumboltz (1979), destaca la incidencia, de las experiencias de aprendizaje - directas y vicarias- y de las condiciones ambientales en la configuración de las elecciones vocacionales. Estas perspectivas resultan fundamentales para el diseño metodológico del proceso, en tanto promueven instancias de exploración activa, favoreciendo una toma de decisiones más consciente y contextualizada.

En este sentido, la literatura especializada respalda el valor innovador de la integración de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en los procesos de orientación vocacional, más allá del descubrimiento de los intereses vocacionales.

Diversos estudios señalan que este enfoque posibilita una comprensión más rica, personalizada y realista de las capacidades de los sujetos, contribuyendo a elecciones de carrera más coherentes con sus perfiles individuales y con las demandas del contexto (Fernández Graña, 2012; Shearer & Luzzo, 2009). Esta perspectiva resulta particularmente relevante en contextos como el del Gran Jujuy, caracterizados por escenarios de alta incertidumbre social y laboral, donde la flexibilidad, la adaptabilidad y el reconocimiento de recursos personales se constituyen en dimensiones clave para la construcción de proyectos de vida viables y sostenibles.

No obstante, la introducción de este enfoque centrado en habilidades cognitivas e inteligencias múltiples no implica el abandono de la dimensión subjetiva que históricamente caracterizó al proceso de orientación vocacional desarrollado en la institución universitaria, precedentemente. Por el contrario, el nuevo diseño reconoce que la exploración de la subjetividad continúa siendo un componente esencial del proceso orientador, en tanto permite comprender el modo en el que los deseos, los temores, las idealizaciones y las identificaciones significativas inciden en la elección vocacional. La indagación de estos aspectos posibilita captar la singularidad de cada trayectoria, evitando reduccionismos que limiten la orientación a un análisis exclusivamente instrumental o funcional.

La consideración de la dimensión subjetiva permite que el proceso de orientación no se reduzca un espacio de información o detección de capacidades, sino que se constituya como el ámbito de elaboración simbólica, donde los sujetos puedan resignificar sus expectativas, confrontar sus miedos y revisar mandatos o concepciones familiares, socioeconómicas y culturales, al igual que el análisis de sus intereses personales, que influyen -de manera consciente o inconsciente- en sus decisiones. De este modo, la orientación vocacional se configura como un proceso integral que articula el reconocimiento de habilidades con la construcción de sentido, favoreciendo decisiones que no sólo resulten posibles desde el punto de vista cognitivo y contextual, sino también significativas desde la perspectiva personal.

El nuevo proceso de orientación vocacional se sustenta en una lógica de integración teórica y metodológica, que conjuga los aportes del paradigma cognitivo-conductual y de las Teorías de las Inteligencias Múltiples con una mirada profunda sobre la subjetividad de los orientados. Esta articulación permite fortalecer el valor académico y práctico del proceso, al promover elecciones vocacionales que sean, simultáneamente, reflexivas, contextualizadas, viables y coherentes con la historia y el proyecto vital de cada sujeto.

En coherencia con esta lógica de integración teórica y metodológica, el rediseño del proceso de orientación vocacional contempla la continuidad de las técnicas e instrumentos que históricamente formaron parte del dispositivo institucional, en tanto han demostrado su valor para la exploración de la trayectoria personal, los intereses y la dimensión subjetiva implicada en la elección vocacional -Cuestionario de Historia Vocacional, Cuestionario de Frases incompletas, análisis del texto ¿qué es la Vocación?, Cartilla de delimitación de Habilidades e Intereses, Biografía y Cuestionario de Intereses Profesionales-. Al mismo tiempo, y en respuesta a las nuevas demandas formativas y contextuales, se incorporan herramientas orientadas específicamente a la indagación sistemática de habilidades, intereses e inteligencias, ampliando el alcance del proceso y enriqueciendo la comprensión del perfil vocacional de cada estudiante -Cuestionario de Hoja de Vida, Cuestionario de identificación de tareas que resultan fáciles de hacer, Cuestionario de exploración de intereses, Cuestionario de perfil de habilidades según perfil de inteligencias-. Estas nuevas técnicas permiten profundizar el reconocimiento de competencias y potencialidades desde una perspectiva formativa y no diagnóstica, favoreciendo una mirada integral del sujeto en el proceso de elección. Asimismo, una innovación relevante del nuevo diseño consiste en la inclusión de la familia como actor significativo del proceso orientador, mediante la participación de los padres, reconociendo su influencia la construcción de expectativas, apoyos y representaciones vinculadas al futuro académico y profesional de los de los adolescentes -Cuestionario a Padres-. De este modo, el proceso de orientación vocacional se consolida como un dispositivo ampliado, que articula dimensiones personales, cognitivas y contextuales fortaleciendo la calidad y sostenibilidad de las decisiones vocacionales.

La decisión de estructurar el proceso de orientación vocacional en diez encuentros se mantiene en el nuevo diseño, en tanto responde a una fundamentación teórica consolidada y a la experiencia institucional acumulada. Esta organización temporal no constituye una elección arbitraria, sino que se sustenta en una concepción procesual de la orientación, que requiere tiempos graduales de elaboración, reflexión y apropiación por parte de los orientados. La secuencia de encuentros posibilita una progresión sistemática en la complejidad de las tareas cognitivas y reflexivas, guiando al estudiante desde instancias iniciales de autoconocimiento hasta la construcción argumentada de su elección vocacional, pasando por etapas de identificación de habilidades, exploración informada de carreras, uso de tecnologías digitales y autoevaluación crítica del proceso.

Este encuadre secuencial se justifica en los postulados de la teoría del desarrollo vocacional de Donald Super (1951, 1953, 1980), quien concibe la elección de carrera como un proceso evolutivo de maduración y no como un acto puntual o definitivo. En este sentido, cada encuentro se orienta a favorecer una etapa específica al desarrollo vocacional, permitiendo el pasaje progresivo desde la clarificación del autoconcepto hacia la cristalización y especificación de preferencias. De este modo, el proceso no se limita a la transmisión de información, sino que promueve activamente la madurez vocacional y el desarrollo de habilidades fundamentales para la toma de decisiones autónomas, reflexivas y responsables.

La novedad sustantiva del nuevo proceso no radica, entonces, en la modificación de su estructura temporal, sino en la ampliación y profundización de la mirada sobre el sujeto en orientación. A diferencia de enfoques más reduccionistas o centrados exclusivamente en la detección de rasgos y factores (Parsons, 1909), el diseño propuesto adopta una perspectiva holística que contempla múltiples aristas del individuo. Si bien la identificación de habilidades e intereses constituye un componente central para una elección informada, el proceso incorpora de manera explícita la consideración de la dimensión subjetiva, reconociendo la incidencia de fantasías, deseos, identificaciones y conflictos que atraviesan la construcción de la elección vocacional. Esta integración permite enriquecer el proceso y favorecer un mayor compromiso con la trayectoria elegida.

Asimismo, el nuevo proceso de orientación se inscribe en una concepción dinámica y constructiva de la vocación, entendida no como un descubrimiento estático de capacidades preexistentes, sino como un proceso que se desarrolla y resignifica a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la orientación se configura como un acompañamiento activo para la construcción del proyecto vital, promoviendo el desarrollo de competencias personales y profesionales a través de la reflexión, la exploración y la acción. En línea con los aportes de Super (1980) y Savickas (2002), la carrera se concibe como una narrativa que el individuo construye de manera progresiva, otorgando sentido y coherencia a su trayectoria.

En este marco, los encuentros iniciales del proceso, centrados en la autoexploración y la reconstrucción de la historia personal y vocacional, resultan clave para la clarificación del autoconcepto, considerada un pilar de la madurez vocacional. Dicho esto, herramientas como el “Cuestionario de Historia Vocacional” y la Biografía personal, están diseñados para facilitar la clarificación de ese autoconcepto, A medida que el proceso avanza, el foco se desplaza hacia la exploración del mundo del trabajo y la consolidación de preferencias,

preparando al estudiante para una decisión consciente, argumentada y contextualizada. De este modo, el proceso de orientación vocacional se configura como un espacio privilegiado para la integración del autoconocimiento profundo con la exploración del entorno, diferenciándose de modelos más mecanicistas y justificando su valor innovador y su aporte a la construcción de proyectos de vida sostenibles.

Así, tanto el proceso de orientación vocacional desarrollado históricamente como en su versión rediseñada, se reconoce como dimensión indispensable la articulación entre los descubrimientos alcanzados a través del autoconocimiento y las posibilidades reales que ofrece el contexto académico y laboral. La orientación vocacional no puede limitarse a la exploración introspectiva ni a la mera provisión de información, sino que requiere generar puentes significativos entre las características personales del orientado - intereses, habilidades, valores y expectativas- y las condiciones concretas del entorno socio productivo en el que deberá inscribirse su proyecto formativo y profesional.

En el nuevo proceso de orientación, su transformación responde también a las demandas de las nuevas lógicas sobre las habilidades del siglo XXI (Maggio, 2018), dónde competencias como la creatividad, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la autorregulación emocional se consideran claves para el desarrollo personal y profesional. La orientación vocacional, en este marco, debe dejar de ser un acto de elección única y para convertirse en un proceso continuo de construcción de sentido (Rascovan, 2016).

En sintonía con las transformaciones sociales y tecnológicas mencionadas en el marco teórico (Galmarini, 2007; UNESCO, 2017), el rediseño del proceso de orientación vocacional incorpora una dimensión digital que prepara a los orientados para el dinamismo del siglo XXI. Más allá de la consulta de material impreso tradicional, se integran herramientas y plataformas tecnológicas como un componente esencial del proceso.

Si bien otros autores han hecho énfasis en el empleo de la tecnología en el proceso de orientación vocacional y la exploración de bases de datos en línea, como apoyo a la toma de decisiones vocacionales (Gómez Duarte et al., 2025; Hernández López y Rivera Quevedo, 2024; Pérez y Fogliatto, 2003), el enfoque moderno empleado en el proceso de orientación vocacional que aquí se presenta implica:

- Exploración de plataformas digitales: Se guía a los orientados en la navegación de bases de datos de carreras, sitios web de universidades y repositorios de información

laboral. Esto no solo democratiza el acceso a la información, sino que también fomenta la autonomía en la búsqueda de conocimientos.

- Análisis crítico de la información en línea: En un contexto de sobreabundancia informativa, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico para evaluar la calidad y fiabilidad de las fuentes digitales. Se discute cómo discernir entre información fidedigna y sesgada, un paso crucial para una toma de decisiones consciente y fundamentada.
- Simulaciones y experiencias virtuales: cuando es posible, se utilizan simuladores profesionales o recorridos virtuales por entornos de trabajo y campus universitarios. Estas herramientas ofrecen una aproximación vivencial y práctica a las posibles trayectorias, complementando la reflexión teórica con una experiencia concreta y tangible.

Este nuevo proceso de orientación vocacional rediseñado revela una arquitectura pedagógica cuya posible eficacia se basa en la síntesis deliberada de teorías del desarrollo, cognitivas y del aprendizaje social cuya aplicación podría fomentar una elección vocacional basada en un mayor autoconocimiento por parte de los individuos, que podría, como señalan muchos autores (Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Carvajal Palacios, 2008; Meseguer Maíquez, 2020; Muñoz Rodríguez, 2022), fomentar decisiones más acertadas y, por ende, más sostenibles en el tiempo.

Es por ello que, en el siguiente capítulo, trabajando con la información recolectada en el presente estudio, se intentará verificar la pertinencia del nuevo proceso de orientación vocacional, examinando las relaciones entre el perfil de habilidades cognitivas (descubierto por los individuos durante dicho proceso de orientación vocacional) y la sostenibilidad de la elección vocacional que estos individuos realizaron una vez finalizado el proceso.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Este capítulo presenta el análisis cuantitativo de los datos recopilados (Hernández Sampieri et al., 2014), cuyo propósito es la contrastación de la hipótesis de investigación y la consecución de los objetivos específicos segundo, tercero y cuarto planteados (el primer objetivo ya fue desarrollado en el Capítulo 5 de la presente tesis).

El tratamiento de los datos, se organiza en función de dichos objetivos, articulando los hallazgos empíricos con el marco teórico que sustenta esta investigación y la metodología descrita en el Capítulo 4.

En primer lugar, se llevará a cabo una descripción del grupo en estudio (estudiantes que finalizaron en proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu), así como del grupo control (estudiantes que no finalizaron en proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu) que se empleó para dar respuesta al cuarto objetivo específico de la presente tesis.

Con el fin de alcanzar el segundo objetivo específico, *Describir el perfil de habilidades de los adolescentes del Gran Jujuy,* se trabajó reflejando el porcentaje de individuos que autopercibió cada uno de las inteligencias propuestas por Gardner como muy Destacable en su repertorio, más o menos Destacable o poco Destacable; empleando posteriormente pruebas no paramétricas F de Friedman (al ser la variable medida en escala ordinal), con el fin de saber si había diferencias entre la autopercepción de los individuos en las diferentes inteligencias. En caso de resultar la misma significativa, se emplearon pruebas Wilcoxon para realizar las comparaciones dos a dos y detectar dónde se encontraban dichas diferencias.

Para la consecución del tercer objetivo, *Mostrar la correlación entre perfil de habilidades y elección de carrera,* partiendo de las áreas de interés profesional y las áreas disciplinares asociadas con cada perfil de inteligencias (Ver Cuadro 1 del apartado 5.3.), se determinó si cada individuo de la muestra en estudio había seleccionado, al final del proceso de orientación vocacional, una carrera afín a dichas áreas. Comparando el porcentaje de individuos que sí realizaron una carrera afín con la de aquellos que no lo habían hecho por medio de pruebas Chi-cuadrado.

Con el fin de dar respuesta al cuarto objetivo, *Comparar la sostenibilidad de la carrera entre los estudiantes que finalizaron el nuevo proceso de orientación vocacional en la FHyCS-UNJu, en contraposición a los que no lo terminaron*, se contrastaron, por medio de pruebas Chi-cuadrado: el porcentaje de estudiantes de ambos grupos que continuaron estudios superiores; el porcentaje de estos que perdura en esa carrera después de tres o cuatro

años de su cursado; y el porcentaje de estudiantes que consideraron su elección vocacional como interesante (con el fin de medir su satisfacción con la elección realizada).

Por último, y centrando la atención en los estudiantes del grupo en estudio (los que finalizaron el proceso de orientación vocacional), se analizó si existían diferencias en todas las variables estudiadas (perfil de habilidades, ajuste de la elección de la carrera con su perfil de habilidades predominante y sostenibilidad de la elección de la carrera) entre las mujeres y los varones, así como también entre individuos que provenían de secundarios de gestión pública o privada. Estas comparaciones se realizaron por medio de pruebas U de Mann-Whitney (para las variables ordinales), y pruebas Chi-cuadrado, para las variables nominales.

6.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Tal cual se señaló en el Capítulo 4 de la presente tesis, se trabajó con una muestra de 100 estudiantes del Gran Jujuy (San Salvador de Jujuy, Palpalá y Yala) que completaron los procesos de orientación vocacional dictados por la FHyCS-UNJu entre los años 2021 y 2022, que es considerada como el grupo en estudio; y, con el fin de responder al cuarto objetivo específico, se incorporó también un grupo control compuesto por otros 100 estudiantes que, habiendo iniciado el proceso de orientación vocacional en esos años, no culminaron el mismo.

Tabla 2. ***Conformación de las muestras (grupo en estudio y grupo control).***

Variables	**GRUPO EN ESTUDIO**	**GRUPO CONTROL**
Género	Mujeres: 49% Varones: 51%	Mujeres: 49% Varones: 51%
Gestión del colegio secundario	Público: 66% Privado: 34%	Público: 75% Privado: 25%

En la Tabla 2, se puede apreciar la distribución de ambas muestras, en función de las dos variables que fueron consideradas de relevancia a la hora de conformar el grupo en estudio mediante un muestreo por cuotas: el género de los estudiantes y el tipo de gestión del colegio en el que estudiaban durante su último año de secundario.

Como se observa en la misma, no existen diferencias significativas entre los dos grupos para estas dos variables. Aspecto que quedó también reflejado en el análisis estadístico, al hacer comparaciones de porcentajes por medio de una prueba X^2, dado que en el caso de la variable género el resultado fue [$X^2_{(1;\ .05)} = 0.000$; $p = 1$]; mientras que en el caso de la variable gestión del colegio secundarios el resultado fue [$X^2_{(1;\ .05)} = 1.947$; $p = .215$].

En lo que respecta a la edad de los estudiantes, en ambos grupos las edades en el momento de realizar la presente tesis, estuvieron comprendidas entre los 20 y los 22 años.

6.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE HABILIDADES DE LOS ADOLESCENTES DEL GRAN JUJUY.

En respuesta al segundo objetivo específico, *Describir el perfil de habilidades de los adolescentes del Gran Jujuy*, correspondiente al grupo de estudio, se trabajó cuantificando las respuestas que los estudiantes dieron al Cuestionario de Perfil de Habilidades según el Perfil de Inteligencias detallado por Gardner (2014) (Anexo A.10), instrumento fundamentado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Se ha de recordar que este valor no se considera como una puntuación aislada, otorgada a un cuestionario en específico, sino que es considerada como el reflejo del camino de autoconocimiento en habilidades que el individuo realizó a lo largo de todo el proceso de orientación vocacional y, más específicamente en pruebas como las Cartillas de delimitación de Habilidades e Intereses (Anexos A.4.1, A.4.2. y A.4.3.) y el Cuestionario de Identificación de Tareas que resultan fáciles de hacer (Anexo A.8.).

Concretamente, para cada una de las inteligencias propuestas por Gardner, se calculó el porcentaje de estudiantes que autopercibieron que poseía dicha inteligencia como Más Destacable, Más o menos Destacable o Menos Destacable, dentro de su repertorio.

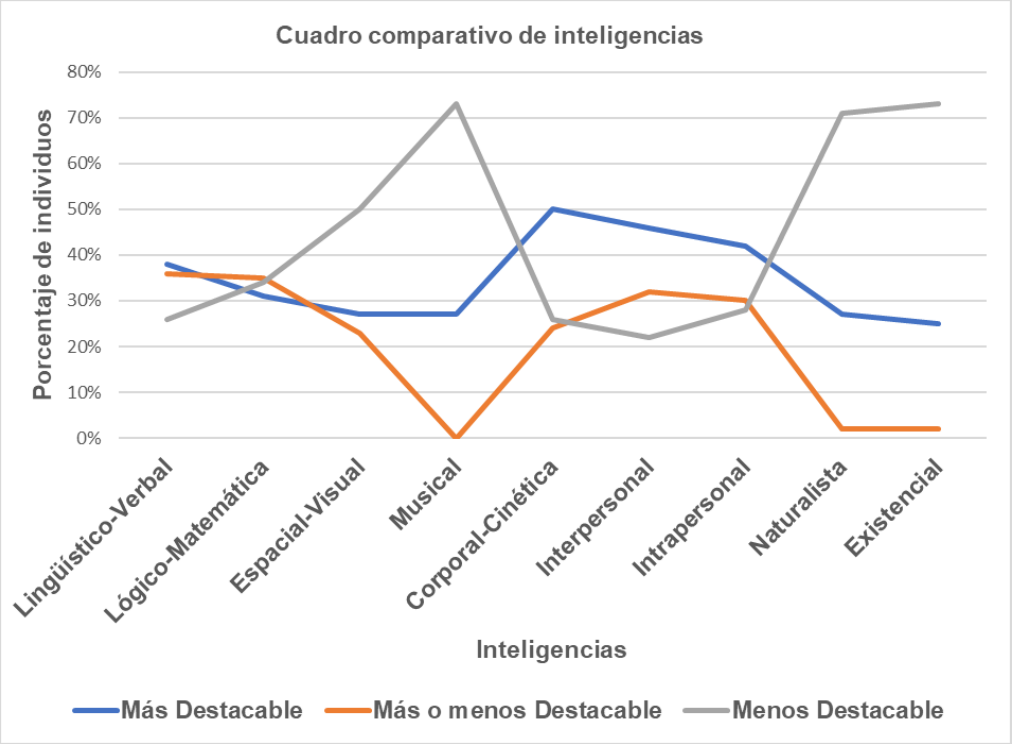
La Tabla 3 y la Gráfica 3 resumen el porcentaje de estudiantes que autopercibían cada una de las inteligencias como “Más Destacables” en su repertorio, “Más o menos Destacables” o “Menos Destacables”.

A primera vista, y en base a los porcentajes presentados en la Tabla 3 y la Gráfica 3, se podría decir que las inteligencias que los estudiantes autoperciben con mayor frecuencia con más destacables son la Corporal-Cinética, la Interpersonal y la Intrapersonal; mientras que las que los estudiantes autoperciben con mayor frecuencia como menos destacables son la Musical, la Existencia y la Naturalista.

Tabla 3. ***Distribución de Frecuencias de las Inteligencias Múltiples Autopercibidas como "Más Destacables", "Más o menos Destacables" y "Menos Destacables" en el grupo en estudio (N=100)***

INTELIGENCIAS	Más Destacable	Más o menos Destacable	Menos Destacable
Lingüístico-Verbal	38%	36%	26%
Lógico-Matemática	31%	35%	34%
Espacial-Visual	27%	23%	50%
Musical	27%	0%	73%
Corporal-Cinética	50%	24%	26%
Interpersonal	46%	32%	22%
Intrapersonal	42%	30%	28%
Naturalista	27%	2%	71%
Existencial	25%	2%	73%

Gráfica 3. ***Comparación de del Perfil de Inteligencias***



No obstante, para confirmar esta apreciación de manera más robusta, se realizaron análisis estadísticos. Concretamente, y con el fin de detectar la/las inteligencias más frecuentes y la/las menos frecuentes, se llevó a cabo la prueba F de Friedman que resultó: [$X^2_{(8;.05)}$ = 98.320; p = .000]. Es decir, que si existen diferencias en la autopercepción que los individuos tienen de las diferentes inteligencias.

Con el fin de analizar entre cuáles de ellas se encontraban las diferencias se llevaron a cabo comparaciones dos a dos, por medio de pruebas no paramétricas Wilcoxon, los resultados de las mismas pueden leerse con más detalle en el Anexo B.1.

En base a estos resultados se puede concluir que los tipos de inteligencias más frecuentemente autopercibidas entre los estudiantes fueron: la inteligencia Corporal-Cinestésica, la Interpersonal, la Intrapersonal y la Lingüístico-Verbal. Entre las inteligencias medianamente autopercibidas en el grupo en estudio se encontraba la inteligencia Lógico-Matemática. Siendo las inteligencias menos frecuentemente autopercibidas la Espacial-Visual, la Musical, la Naturalista y la Existencial.

Este perfil confirma la premisa de Gardner (1983, 1999, 2001, 2014) quien postula que los individuos no poseen una inteligencia única sino una combinación particular de inteligencias que se manifiestan a través de diversas habilidades. Es decir, un individuo puede no destacar en una sola inteligencia, pero su "combinación o mezcla de habilidades" (Gardner, 2014) lo hace único y capaz de "cumplir con una función de forma única" (Gardner, 2001, 2014). Entonces, es pertinente entender que el nuevo proceso de orientación vocacional, al emplear este marco, permite visibilizar un espacio de habilidades más amplio que el tradicionalmente evaluado en los sistemas educativos, validando un enfoque pluralista de la cognición como punto de partida para una elección vocacional auténtica.

Se observa, por tanto, un perfil cognitivo diverso en la población estudiada, con un claro predominio de las inteligencias de naturaleza social y comunicativa, siendo la inteligencia Corporal-Cinética, Interpersonal, Intrapersonal y Lingüístico-Verbal las que los adolescentes reconocen con mayor fortaleza en sí mismos.

Este hallazgo es coherente con la etapa evolutiva de los participantes, donde la interacción con pares y la construcción de la identidad a través del lenguaje son procesos psicosociales centrales (Obiols y Di Segni de Obiols, 2006). Las inteligencias que perciben como sus fortalezas están directamente ligadas a las "demandas cotidianas de su entorno, como la socialización con pares y el rendimiento académico" (Obiols y Di Segni de Obiols,

2006). Por lo tanto, su percepción se alinea de manera más realista con su desempeño actual y las habilidades que han tenido que desarrollar para funcionar eficazmente en su entorno social y educativo. Esto demuestra la interacción entre las aptitudes individuales y el contexto en el que se desarrollan, un aspecto fundamental que la orientación vocacional debe considerar.

En contraste, las inteligencias Existencial, Musical, Naturalista y Espacial-Visual fueron percibidas como menos dominantes; siendo posible que los adolescentes, en su proceso de formación de la identidad, tiendan a sobrevalorar las habilidades que consideran "diferentes", "creativas" o "profundas", como el arte, la musicalidad o la inteligencia existencial, ya sea por aspiración o por a una idealización de lo que "desearían ser".

Esta afirmación está basada también en la etapa evolutiva que transitan los estudiantes. La adolescencia es un periodo de intensa formación de la identidad, donde "la construcción de una identidad idealizada" es un proceso central (Obiols y Di Segni de Obiols, 2006). Los adolescentes pueden percibir ciertas inteligencias como aspiraciones de lo que "desearían ser", en lugar de una evaluación objetiva de lo que realmente son o sus actitudes actuales. Esto crea una "brecha entre lo que son y lo que anhelan ser" (Obiols et al, 2006).

En esencia, este patrón de polaridades en las inteligencias autopercibida, observado en lo estudiantes de la muestra en estudio, podría revelar que la autoevaluación en la adolescencia no solo se basa en el desempeño, sino también en la aspiración y la construcción de una identidad idealizada, lo que genera una brecha entre lo que son y lo que anhelan ser.

En base a esta posible premisa, y considerando los nuevos enfoques de la orientación vocacional, contextualizada como un "espacio privilegiado para identificar y fomentar y contextualizar el desarrollo de competencias personales y profesionales" (Aisenson, 2002; Gavilán, 2006; Müller, 2010; Rascovan, 2015); es que se puede abordar la orientación vocacional no solo desde las habilidades evidentes, sino también desde la motivaciones, intereses y aspiraciones, que aunque no se manifiesten en un alto rendimiento, podrían guiar la elección y el desarrollo personal. Estas habilidades que los estudiantes podrían considerar como menos desarrolladas, pero que podrían ser cruciales para sus aspiraciones en un futuro vocacional, por medio de este nuevo proceso de orientación vocacional, pueden ser detectadas y promover su desarrollo.

Al respecto, autores como Quattrocchi et al. (2017) señalan que las habilidades cognitivas que poseen los sujetos (o la autoeficacia que los individuos perciben tener en estas

habilidades), no es una variable aislada, sino que se articula con las motivaciones de los individuos a la hora de influenciar sobre sus proyectos de vida. Y, por este motivo, los autores indican que la orientación vocacional no debe centrarse únicamente en ofrecer información sobre las carreras afines a las habilidades presentadas por los estudiantes, sino también fortalecer la creencia de capacidad de los estudiantes (especialmente aquellas que se asocian con sus intereses pero que consideran que no están tan desarrolladas) para que estos puedan construir proyectos de vida autónomos y persistentes.

En definitiva, el autoconocimiento que el estudiante tenga sobre las inteligencias que posee más desarrolladas y menos desarrolladas (y las habilidades asociadas a ellas), le permitirá mejores tomas de decisiones vocacionales; conociendo sus fortalezas y sabiendo cuáles son sus debilidades, para poder trabajar sobre ellas. De hecho, una gran cantidad de autores señalan una relación directa entre el predominio en determinados tipos de inteligencias o habilidades (o autopercepción de eficiencia en dichas inteligencias) y determinadas áreas de interés profesional y vocacional o carreras (Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Baquén Sanabria, 2015; Carvajal Palacios, 2008; Cupani y Pérez, 2006; Quatrochi et al., 2017; Ramos Monsivais et al., 2022).

Es por ello que, en el siguiente apartado, se va a analizar si, entre los individuos del grupo en estudio en la presente tesis, se observó una relación entre el perfil de habilidades que estos presentaban y la elección vocacional que los mismos realizaron.

6.3. CORRELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE HABILIDADES Y ELECCIÓN DE CARRERA.

Para abordar el tercer objetivo, *Mostrar la correlación entre perfil de habilidades y elección de carrera*, se realizó un análisis de correspondencia entre las inteligencias destacadas por los estudiantes del grupo en estudio y las carreras que eligieron, y en las que permanecen actualmente, según los datos recabados del dispositivo de investigación diseñado-la encuesta autoadministrada-.

Según lo señalado en el apartado 5.3. del Capítulo 5 de la presente tesis, se puede observar que es posible realizar una asociación entre cada una de las habilidades que predominan en los individuos (inteligencias) y una mayor afinidad a determinadas áreas profesionales y disciplinares (Ver Cuadro 1. Capítulo 5, apartado 5.3.).

En base a esto, y considerando los resultados obtenidos en el apartado anterior, donde se observó que, en la muestra en estudio, había un claro predominio de individuos que

destacaban en inteligencia Corporal-Cinética, Interpersonal, Intrapersonal y la Lingüístico-Verbal; se podría esperar que estos estudiantes se orientaran a elegir principalmente carreras del Área de las Ciencias Sociales (Asistencial-Educacional, Jurídico-Política o de Comunicación Social) y del área de las Humanidades (Humanístico-Cultural) (Ver Tabla 4).

Tabla 4. ***Relación observada entre Inteligencia Predominante y Área de Carrera Elegida (Grupo en estudio, N=100)***

Categoría Analizada	**Inteligencias**	**Áreas de Interés Profesional Esperables**	**Áreas Disciplinares Esperables**
Perfil de Habilidades Percibidas	Corporal-Cinética Interpersonal Intrapersonal Lingüístico-Verbal	Humanístico-Cultural, Asistencial-Educacional, Jurídico-Política, y Comunicación Social	Ciencias Sociales y Humanidades
Categoría Analizada	**Inteligencias**	**Áreas de Interés Profesional no Esperables**	**Áreas Disciplinares no Esperables**
Habilidades Subestimadas	Existencial Musical Naturalista Espacial-Visual	Bioagropecuaria, Biosanitaria, y Artístico-Musical	Ciencias Exactas y Naturales, y Carreras Artísticas (Humanidades)

Mientras que, al ser las inteligencias menos desarrolladas entre los estudiantes de la muestra en estudio, las inteligencias Espacial-Visual, la Musical, la Naturalista y la Existencial; se esperaría una escasa orientación hacia carreras del ámbito de las Ciencias Exacta y Naturales (Bioagropecuaria y Biosanitaria), así como tampoco del Área de las Humanidades (Artístico-Musical) (Ver Tabla 4).

No obstante, esta sería una lectura simplista de los resultados del proceso de orientación vocacional ya que, tenemos que reconocer que, como señala Gardner (2014) cada individuo difiere en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades; siendo, por lo tanto, de capital importancia evaluar la combinación particular

de habilidades que pueden hacer que un individuo pueda tener más afinidad hacia un área u otra.

De hecho, los individuos del grupo en estudio (que llevaron a cabo la totalidad del proceso de orientación vocacional) consiguieron ir conociendo la combinación específica de habilidades en las que se destacaban, e ir relacionándolas con áreas profesionales y disciplinares concretas. Conocimiento que los podría guiar hacia una elección consciente de sus carreras.

Tabla 5. ***Porcentaje de estudiantes del grupo de estudio en función de las áreas profesionales y disciplinares por las que mostraron interés.***

Áreas Disciplinares	Áreas de Interés Profesional
Ciencias Exactas y Naturales (29%)	Cálculo (7%)
	Físico-Química (4%)
	Construcción (2%)
	Tecnología (6%)
	Geoastronomía (2%)
	Bioagropecuaria (8%)
Ciencias Sociales (48%)	Biosanitaria (8%)
	Asistencia-Educativo (11%)
	Jurídico-Política (5%)
	Económico-Administrativo (15%)
	Comunicación Social (9%)
Humanidades (20%)	Humanístico-Cultural (8%)
	Artístico-Plástica (11%)
	Artístico-Musical (1%)
	Lengua Extranjera (3%)

En la Tabla 5 se presenta el porcentaje de estudiantes del grupo de estudio que, en base a su perfil específico de habilidades (inteligencias), mostraron intereses por cada una de las áreas profesionales y disciplinares analizadas.

Centrando el interés en las carreras en específico que seleccionaron los estudiantes que conforman el grupo en estudio, se puede observar que los mismos eligen una gran diversidad de carreras que pueden integrarse en diferentes áreas profesionales y disciplinares, tal cual se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6. ***Carreras elegidas por los estudiantes de la muestra en estudio tras la finalización del proceso de orientación vocacional, organizadas en función del área disciplinar y profesional en la que se incluyen.***

Áreas Disciplinares	Áreas de Interés Profesional	Carreras
Cs. Exactas y Naturales (28%)	Cálculo (7%)	Ingeniería en Sistemas de Información (6%)
		Tecnicatura en Programación de Videojuegos (1%)
	Físico-Química (5%)	Bioquímica (2%)
		Ingeniería Química (1%)
		Ingeniería Industrial (1%)
		Farmacia (1%)
	Construcción (3%)	Ingeniería Civil (3%)
	Tecnológica (6%)	Licenciatura en Biotecnología (3%)
		Ingeniería en IA (1%)
		Ingeniería Mecatrónica (1%)
		Ingeniería Mecánica (1%)
	Geoastronómica (2%)	Ingeniería en Ciencias Geológicas (1%)
		Ingeniería en Minas (1%)
	Bioagropecuaria (5%)	Veterinaria (2%)
		Ingeniería en Ambiente (1%)
		Ingeniería Agrónoma (1%)
		Licenciatura en Medio Ambiente (1%)
Ciencias Sociales (52%)	Biosanitaria (12%)	Licenciatura en Biología (4%)
		Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo (3%)
		Medicina (2%)
		Licenciatura en Nutrición (2%)
		Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia (1%)

	Asistencial-Educacional (12%)	Licenciatura en Psicología (8%)
		Licenciatura en Psicopedagogía (1%)
		Licenciatura en Trabajo Social (1%)
		Licenciatura en Terapia Ocupacional (1%)
		Profesorado en Educación Física (1%)
	Jurídico-Política (5%)	Derecho (2%)
		Licenciatura en Criminología (2%)
		Licenciatura en Relaciones Internacionales (1%)
	Económico-Administrativo (14%)	Administración de Empresas (6%)
		Contador Público (3%)
		Licenciatura en Comercio Exterior (2%)
		Licenciatura en Comercialización (2%)
		Economía Empresarial (1%)
	Comunicación Social (9%)	Licenciatura en Comunicación Social (3%)
		Periodismo (2%)
		Licenciatura en Imagen y Sonido (2%)
		Tecnología de la Información y la Comunicación (1%)
		Licenciatura en Relaciones Públicas (1%)
Humanidades (20%)	Humanístico Cultural (6%)	Licenciatura en Antropología (3%)
		Licenciatura en Letras (1%)
		Licenciatura en Historia (1%)
		Cocina Regional (1%)
	Artístico-Plástica (10%)	Arquitectura (5%)
		Diseño Industrial (2%)
		Licenciatura en Diseño (2%)
		Marketing Digital (1%)
	Artístico-Musical (1%)	Licenciatura en Arte Dramático (1%)
	Lengua Extranjera (3%)	Profesorado de Inglés (3%)

Como se puede apreciar, los porcentajes de individuos que eligieron carreras afines a cada una de las áreas profesionales y disciplinares (Tabla 6), son muy similares a los porcentajes de individuos que mostraron interés por estas áreas al concluir el proceso de orientación vocacional (Tabla 5). Este patrón sugiere una fuerte relación entre la autopercepción de habilidades y la dirección vocacional que los estudiantes están tomando.

Sin embargo, no existe una equivalencia exacta entre los porcentajes de las Tablas 5 y 6. Esto es debido a que no todos los individuos del grupo en estudio, eligieron cursar carreras afines a las áreas profesionales y disciplinares más acordes a sus habilidades.

Concretamente, se pudo observar que, de los 100 individuos que conforman el grupo en estudio, uno de ellos no cursó ningún tipo de formación después de realizado el proceso de orientación vocacional; mientras que, de los 99 restantes, si bien un gran porcentaje realizaron elecciones de carreras acordes al área profesional o disciplinar más vinculadas con su perfil de habilidades más destacables, algunos individuos no presentaron esta concordancia (Ver Tabla 7).

Tabla 7. ***Grado de correspondencia entre las habilidades reconocidas (áreas profesionales más afines/áreas disciplinares más afines) y las opciones vocacionales elegidas (Grupo en estudio, N=99).***

	Áreas Profesionales	**Áreas Disciplinares**
Carrera elegida SI condice con el perfil de habilidades	94%	97%
Carrera elegida NO condice con el perfil de habilidades	6%	2%

No obstante, como claramente se puede apreciar, predominan los individuos que sí realizaron su elección de carrera de manera acorde a las áreas profesionales [$X^2_{(1;.05)}$ = 76.455; p = .000] y disciplinares [$X^2_{(1;.05)}$ = 91.062; p = .000] que detectaron como más afines a sus habilidades (inteligencias).

Hay que señalar que entre los seis individuos que no eligieron carreras afines al área profesional más acorde a sus habilidades, cuatro de ellos (el 67%) eligieron carreras que sí se encuadran dentro del área disciplinar a la que pertenecía esta área profesional. Es decir,

estos individuos, más allá de que su elección no se ajustaba completamente al perfil de habilidades más desarrollado en ellos, seguían eligiendo carreras relacionadas con dicho perfil.

También hay que señalar que, como se verá en el siguiente apartado, 12 individuos cambiaron de carrera en el transcurso de los años, al no resultarles de interés las carreras seleccionadas en primera instancia. Si bien el 50% de estos estudiantes que cambiaron de carrera, en su segunda elección no seleccionaron carreras acordes a su perfil de habilidades más destacado; el otro 50% siguieron eligiendo carreras afines a su perfil de inteligencias preponderantes.

Estos hallazgos demuestran una fuerte asociación entre las habilidades que los adolescentes identificaron como fortalezas y los campos profesionales elegidos. La alta percepción de coherencia sugiere que el proceso de orientación vocacional no solo facilita el autoconocimiento, sino que lo estructura de manera tal que se convierte en un criterio fundamental para la toma de decisiones. Este proceso se alinea con el enfoque del aprendizaje social de Krumboltz (1979), que postula que la toma de decisiones efectiva depende de las destrezas que posee el sujeto para enfrentar la realidad, las cuales son reforzadas a través de las experiencias de aprendizaje provistas en el taller.

Siguiendo la Teoría de Krumboltz (1979), el proceso de orientación vocacional llevado a cabo, se erige como un producto pedagógico que brinda las herramientas para el autoconocimiento de las destrezas que los individuos tienen para afrontar la realidad, y la toma de decisiones. El taller actúa como un entorno estructurado que facilita la identificación de habilidades y su aplicación en el mundo real, lo que Krumboltz (1979) denomina “experiencias de aprendizaje reforzadas”. Estas experiencias estructuran y refuerzan el autoconocimiento, convirtiéndolo en un criterio fundamental para la toma de decisiones efectiva.

En resumen, los datos confirman la efectividad del modelo diseñado para promover una toma de decisiones más coherente. Este análisis brinda la base empírica que liga los resultados directamente con una teoría psicológica reconocida.

Este hallazgo, siguiendo la línea de pensamiento de Gardner (1983, 1999, 2001, 2014) valida el tercer objetivo de la investigación al demostrar que la elección de carrera no es un proceso aleatorio, sino que está profundamente enraizada en la estructura cognitiva y el perfil de habilidades que los adolescentes reconocen en sí mismos. Esta correlación sugiere que

los individuos buscan entornos profesionales donde puedan capitalizar sus fortalezas cognitivas, lo que a su vez puede influir en la satisfacción y el éxito profesional futuro.

Dicha relación subraya la importancia de una evaluación vocacional integral que no solo considere los intereses declarados, sino también un análisis profundo de las habilidades y competencias predominantes. La alineación entre el perfil de inteligencia y la elección de carrera constituye un factor predictivo crucial para el éxito y la realización personal en el ámbito profesional, y su análisis es fundamental para una orientación vocacional efectiva.

De hecho, existen una gran cantidad de autores que señalan que la elección de carreras que sean afines a las habilidades o inteligencias predominantes en los estudiantes (o que los estudiantes autoperciben como predominantes), mejora las posibilidades de adaptación del individuos a estos estudio, fomentando la sostenibilidad en la elección de la carrera y reduciendo el abandono de los estudios (Alfaro Baquero y Chinchilla Brenes, 2020; Almeida Guerrero y Cadena Holguín, 2024; Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Baquén Sanabria, 2015; Cupani y Pérez, 2006; Fernández Graña, 2012; Orellana y Mó Álvarez, 2012; Ramos Monsivais et al., 2022; Vesga Galvis et al., 2024; Weidner, 2019; entre otros).

Es por ello que, en el cuarto objetivo específico de la presente tesis, se buscó comprobar si la realización de este nuevo proceso de orientación vocacional, en el que se incluyó el análisis de las habilidades cognitivas de los estudiantes y sus inteligencias predominantes, los ayuda a una toma de decisiones más ajustadas a la realidad, fomentando con ellos una elección más consciente y, por lo tanto, más sostenible, en sus carreras.

6.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA CARRERA ENTRE INDIVIDUOS QUE CULMINARON EN PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y LOS QUE NO LO CULMINARON.

Como se ha señalado anteriormente, son muchos los autores que defienden que un proceso de orientación basado en el autoconocimiento de las habilidades que poseen los individuos fomenta la elección de una carrera más consciente, mejorando las posibilidades de adaptación del individuo a la misma y, por tanto, aumentando la satisfacción de los estudiantes en sus estudios, reduciendo el abandono de los mismos; la revisión bibliográfica no arrojó ningún estudio en el que se comprobara esta afirmación empíricamente.

Es por ello que, el cuarto objetivo de la presente tesis se persiguió *Comparar la sostenibilidad de la carrera entre los estudiantes que finalizaron el nuevo proceso de*

orientación vocacional en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y contraposición a los que no lo terminaron.

Para ello, se contrastaron una serie de indicadores del grupo en estudio con los del grupo control, utilizando como criterios, para definir la "elección sostenible" (Ver Tabla 8):

- Realización de estudios superiores.
- Continuidad en los estudios superiores durante el tercer y cuarto año.
- Satisfacción con la carrera actual.

Tabla 8. ***Comparativa de Sostenibilidad de la Carrera.***

Criterio de Sostenibilidad	Grupo en estudio (Finalizó el Proceso)	Grupo Control (No Finalizó el Proceso)
Realización de estudios superiores	Si realizaron: 99% No realizaron: 1%	Si realizaron: 45% No realizaron: 55%
Continuidad de Estudios Superiores (Continúan con la carrera seleccionada en el año 2021/2022)	Si continúa: 88% No continúa: 12%	Si continúa: 40% No continúa: 60%
Satisfacción con la Carrera (Seleccionada en el año 2021/2022)	Si es de su interés: 88% No es de su interés: 12%	Si es de su interés: 51% No es de su interés: 49%

Con respecto al primer indicador, se pudo observar que, en el caso del grupo en estudio, el 99% de los estudiantes continuaron con la realización de estudios superiores; mientras que, en el caso del grupo control, solo el 45% de ellos eligieron una carrera del nivel superior. Estas diferencias resultaron estadísticamente significativas [$X^2_{(1,0.5)} = 72.321$; $p = .000$].

Estos datos, si bien podrían ser un indicador que señale una falta de interés de los estudiantes, que se refleja tanto en el abandono del proceso de orientación vocacional, como en la no consecución de estudios superiores; también es cierto que puede ser el reflejo de una falta de claridad, por parte de los estudiantes que abandonaron el proceso de orientación vocacional, en qué decisión tomar.

De hecho, autores como Cepero (2009, citado en Alfaro Baquero y Chinchilla Brenes, 2017) señala la importancia de la autoexploración en el proceso de elección vocacional, siendo fundamental que el estudiante valores sus preferencias, motivaciones, conocimientos, identidad y aptitudes y, en base a ello, evalúen las opciones profesionales en concordancia con las características personales. Sheares y Luzzo (2011, citado en Almeida Guerrero y Cadena Holguín, 2024), señalan que la evaluación de las inteligencias múltiples (como la llevada a cabo en este proceso de orientación vocacional realizado en la muestra en estudio) facilita una autoevaluación realista de las habilidades, así como la comprensión de las habilidades requeridas para diversos tipos de trabajo, fomentando una toma de decisión profesional informada. Decisión que, según Ríos y Supo (2012, citado en Rivera Polo, 2023), al llevarse a cabo de una manera más consciente, podrá prevenir deserciones y frustraciones académicas. Mientras que Carvajal Palacios (2008) señala que la falta de claridad de los estudiantes en cuáles son sus fortalezas y debilidades cognitivas, y la relación de esto con el desempeño en determinadas áreas disciplinares y profesionales, puede llevar a los estudiantes al abandono y deserción de las carreras seleccionadas o, como en este caso, a no tener claro qué carrera elegir, no optando por ninguna.

Es posible que aquellos estudiantes que no concluyeron el proceso de orientación vocacional presenten confusión e incertidumbre, y que sea este el motivo por el que un gran porcentaje de ellos (55%) no continuaron con estudios superiores.

Centrando ahora la atención sobre los estudiantes que sí comenzaron estudios superiores, se puede observar que el 88% de los estudiantes que realizaron completo el proceso de orientación vocacional, continúan hoy en día con la carrera seleccionada en ese momento; mientras que, entre los estudiantes que no culminaron dicho proceso de orientación vocacional, pero que sí realizaron estudios superiores, solamente el 40% de ellos continúan hoy en día con la carrera seleccionada en ese momento. Estas diferencias también resultaron estadísticamente significativas [$\chi^2_{(1,0.5)} = 35.912$; $p = .000$].

Este hallazgo corrobora empíricamente lo señalado por una gran cantidad de autores (Alfaro Baquero y Chinchilla Brenes, 2017, 2020; Almeida Guerrero y Cadena Holguín, 2024; Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Baquén Sanabria, 2015; Orellana y Mó Álvarez, 2012; Ramos Monsivais et al., 2022; Rendón Martínez et al., 2018), que el autoconocimiento de las habilidades más destacables en cada persona y, la vinculación de ellas con las demandas que cada profesión o carrera requiere, ayuda a los estudiantes a tomar decisiones vocacionales más acertadas y sostenibles en el tiempo.

Así, Alfaro Baquero y Chinchilla Brenes (2017), Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020) o Miranda Carrión (2019) señalan que cada carrera o profesión requiere de determinadas habilidades, aptitudes o está relacionada con determinados tipos de inteligencias múltiples; y autores como Almeida Guerrero y Cadena Holguín (2024), Baquén Sanabria, 2015, Orellana y Mó Álvarez (2012) y Rendón Martínez et al. (2018), señalan que una elección de carrera ajustada al perfil de habilidades del individuo reduce la posibilidad de abandono y promueve la sostenibilidad de la elección.

Esta sostenibilidad en la elección, como señalaron Cupani et al. (2017), siguiendo a Lent et al. (1994), podría estar vinculada a que la autopercepción que los individuos tenga sobre sus habilidades (creencia de autoeficacia en diferentes inteligencias), unido a las expectativas de resultados en áreas vinculadas con esas habilidades, orientan los intereses vocacionales de los individuos y, por ende, su elección. Mientras que Alfaro Baquero y Chinchilla Brenes (2017) señalan que los individuos que realizan elecciones vocacionales acordes con sus habilidades suelen presentar más satisfacción vocacional. Estos individuos, por tanto, tendrán más posibilidades de sostener sus elecciones vocacionales en el tiempo.

En relación a este tema, la satisfacción de los individuos con la elección hecha, se pudo observar que, entre los individuos que completaron el proceso de orientación vocacional (grupo en estudio), el 88% manifestaron que dicha elección fue de su interés; mientras que en el grupo control (no realizaron el proceso de orientación vocacional completo), solo el 51% de los individuos que siguió estudios universitarios señaló haber realizado una elección de carrera de su interés. Estas diferencias resultaron estadísticamente significativas [$\chi^2_{(1,0.5)} = 23.188$; $p = .000$].

Centrándonos en el grupo en estudio (los que finalización del proceso de orientación vocacional), hay que señalar que, entre los 12 individuos que manifestaron que la carrera que eligieron en primera instancia no fue de su interés, el 92% (11 individuos) eligió una segunda carrera, que era la que se encontraban realizando en ese momento. Y, como se ha señalado con anterioridad, la mitad de estos individuos siguieron eligiendo carreras afines a su perfil de inteligencia preponderante al finalizar el proceso de orientación vocacional con las que sí señalaron estar interesados (satisfechos).

Es decir, que el grupo que realizó el proceso de orientación vocacional completo y pudo realizar el proceso de autoconocimiento de sus habilidades, intereses y tipos de inteligencia más destacados, y su relación con determinadas áreas disciplinares y

profesionales, llevaron a cabo selecciones de carrera con las que se encontraron más satisfechos; contribuyendo esto a la sostenibilidad en el tiempo de la misma, reduciendo con ello el abandono de los estudios superiores.

En general, se puede decir que los datos demuestran una relación directa entre la participación en el proceso de orientación vocacional y la sostenibilidad de la elección de carrera.

En primer lugar, la toma de decisión de realizar estudios superiores o no hacerlo, muestra cómo el hecho de culminar el proceso de orientación vocacional, que permitió a los estudiantes conocer más en profundidad sus potencialidades e intereses, y vincularlos con área disciplinares y profesionales específicas, podría haber infundido mayor confianza en estos individuos a la hora de tomar una decisión sobre su futuro, reduciendo sus miedos e incertidumbres.

Por otra parte, otro dato relevante que muestra el beneficio de la realización del proceso de orientación vocacional en el que se incluye el análisis de las habilidades de los individuos, es el reflejado al comparar la continuidad en los estudios entre los estudiantes que culminaron este proceso y los que no lo finalizaron. El 88% de los estudiantes que completaron el proceso de orientación permanecen en las carreras seleccionadas al finalizar el proceso de orientación vocacional, lo que sugiere que la autoexploración guiada y la toma de decisiones informada actúa como un factor protector contra el abandono universitario. Este porcentaje contrasta drásticamente con el 40% de estudiantes del grupo control que mantienen hoy en día la elección hecha en el momento de culminar la educación secundaria, lo que valida la hipótesis de que una elección vocacional sin guía profesional conduce a una mayor deserción.

Además, se ha podido demostrar cómo, entre estos estudiantes que continúan en la actualidad con las carreras seleccionadas tras el proceso de orientación vocacional, la inmensa mayoría también manifiestan que las mismas fueron de su interés; es decir, están satisfechos con su elección. Es más, a pesar de que un 12% de los estudiantes que concluyó el proceso de orientación vocacional manifestaron no estar satisfechos con su primera selección, todos ellos (a excepción de un individuo), seleccionó una segunda carrera de nivel superior y, hay que señalar, que la mitad de ellos, siguieron eligiendo carreras afines al perfil de habilidades e inteligencias que descubrieron durante el proceso de orientación vocacional; manifestando que esta segunda opción si los satisface.

El alto grado de satisfacción que reportan los individuos del grupo en estudio (que finalizaron el proceso de orientación vocacional), es un indicador de que la elección se alinea con sus intereses, valores y expectativa. Este elevado nivel de satisfacción no sólo contribuye a la continuidad, sino que también fomenta el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Si bien el 51% del grupo control manifiesta satisfacción con su elección, este porcentaje es significativamente menor y sugiere que, para muchos, la elección fue menos consciente o guiada por factores externos.

Es decir, la magnitud de esta diferencia sugiere que los estudiantes que completaron el proceso de orientación vocacional no solo permanecen más en sus carreras, sino que experimentan un nivel de satisfacción y coherencia interna considerablemente mayor. Este hallazgo es fundamental ya que la sostenibilidad de una trayectoria no se mide únicamente por la persistencia, sino por el bienestar subjetivo del estudiante.

En conclusión, los datos confirman que el proceso de orientación vocacional centrado en la comprensión de habilidades es una herramienta fundamental para fomentar elecciones de carrera más informadas, conscientes y, en última instancia, sostenibles.

6.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR EJE DE SEGMENTACIÓN.

Si bien los objetivos propuestos para la presente tesis han sido alcanzado en lo señalado hasta el momento, un aspecto a considerar, que surge como variable representativa del análisis de los datos obtenidos, hace referencia a resultados por ejes de segmentación, según la variable de sexo y nivel escolar (público o privado), variables que se consideraron a la hora de estableces la muestra del presente estudio por su posible influencia sobre los resultados del mismo.

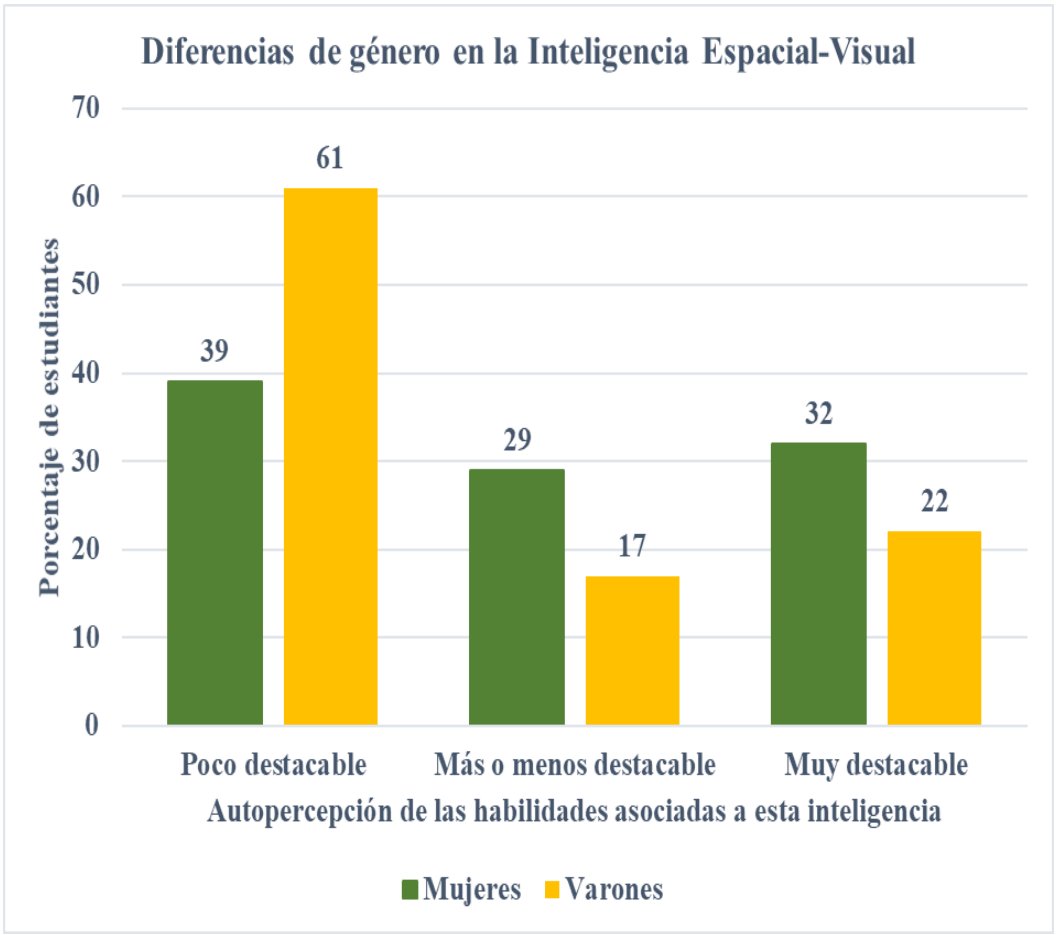
En lo referido a la variable sexo, en la Tabla 9 se pueden observar los resultados de las pruebas llevadas a cabo para comparar la autopercepción en habilidades entre mujeres y hombres. Estos resultados reflejan cómo, a excepción de las habilidades asociadas a la inteligencia Espacial-Visual, no existen diferencias entre géneros.

En el caso de las habilidades vinculadas a la inteligencia Espacial-Visual, el número de varones que autopercibieron este tipo de inteligencia (y sus habilidades asociadas) como poco Destacable fue significativamente mayor que entre las mujeres (Ver Gráfica 4).

Tabla 9. ***Comparativa de la autopercepción en inteligencias (habilidades) entre mujeres y varones que concluyeron el proceso de orientación vocacional.***

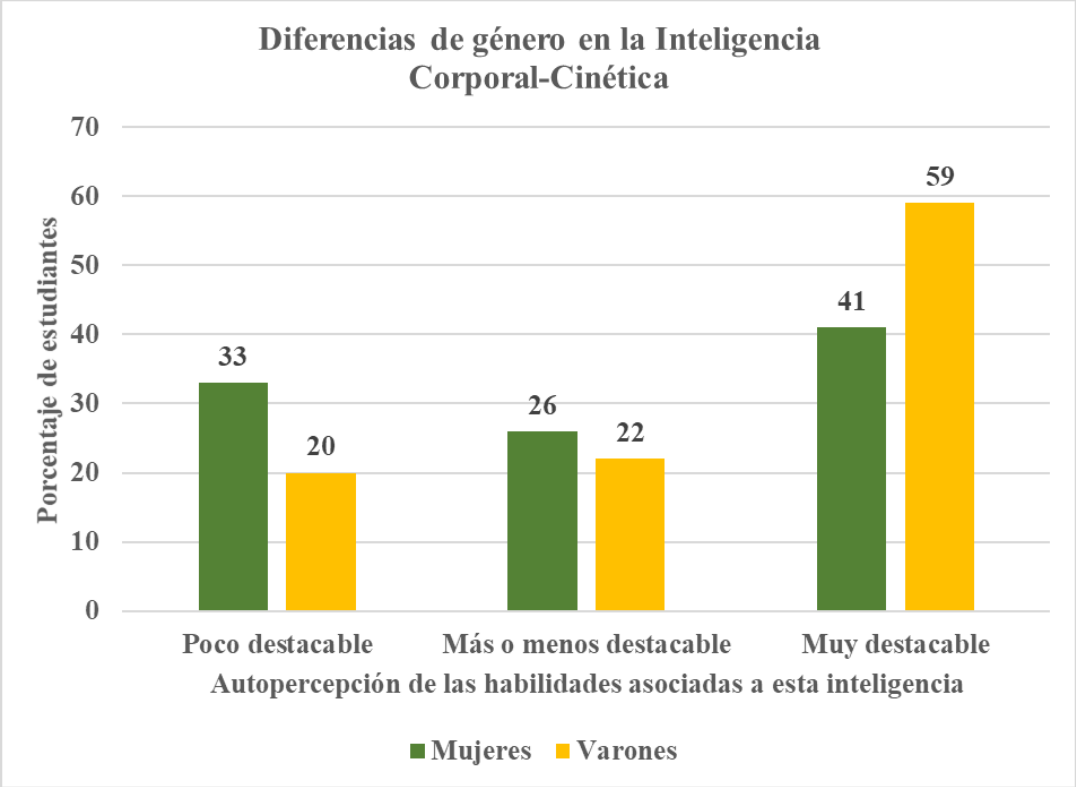
INTELIGENCIAS	U de Mann Whithey	p
Lingüístico-Verbal	U = 1169.5	.557
Lógico-Matemática	U = 1161.5	.517
Espacial-Visual	U = 979.5	.043
Musical	U = 1188	.581
Corporal-Cinética	U = 1001.5	.063
Interpersonal	U = 1081.5	.211
Intrapersonal	U = 1220.5	.831
Naturalista	U = 1122	.265
Existencial	U = 1248	.989

Gráfica 4. ***Diferencias entre mujeres y varones en la autopercepción de la Inteligencia Espacial-Visual.***



También se observó una tendencia, aunque no significativa, a que los varones autopercibieran la inteligencia Corporal-Cinestésica (y sus habilidades asociadas) como muy destacable con más frecuencia que las mujeres (Ver Gráfica 5).

Gráfica 5. ***Diferencias (tendencia) entre mujeres y varones en la autopercepción de la Inteligencia Corporal-Cinética.***



Con respecto al ajuste entre el perfil de habilidades predominante en los estudiantes (representado por medio del área disciplinar y profesional asociada a este perfil) y la elección de carrera, las pruebas Chi cuadrado realizadas revelaron que no existían diferencias entre mujeres y varones (Ver Tabla 10). En ambos casos predominaron los individuos en donde sí había una correspondencia entre ellas.

Tabla 10. ***Comparativa por género del ajuste ante el Área Disciplinar/Profesional más afín de cada estudiante (en función de su perfil de habilidades) y la selección de carrera.***

INTELIGENCIAS	Chi-cuadrado	p
Áreas Disciplinares	$\chi^2_{(1,.05)} = 2.083$	.242
Áreas Profesionales	$\chi^2_{(1,.05)} = 0.753$	.436

Tampoco se encontraron diferencias entre varones y mujeres en los indicadores trabajados para analizar la sostenibilidad de las decisiones vocacionales llevadas a cabo por los estudiantes una vez concluido el proceso de orientación vocacional (Ver Tabla 11). En ambos géneros predominaron aquellos estudiantes que sí realizaron estudios superiores, que continúan hoy en día en ellos (después de tres o cuatro años), y ante los cuales muestran interés, estando satisfechos con su elección vocacional.

Tabla 11. ***Comparativa por género de los indicadores de sostenibilidad de la carrera seleccionada.***

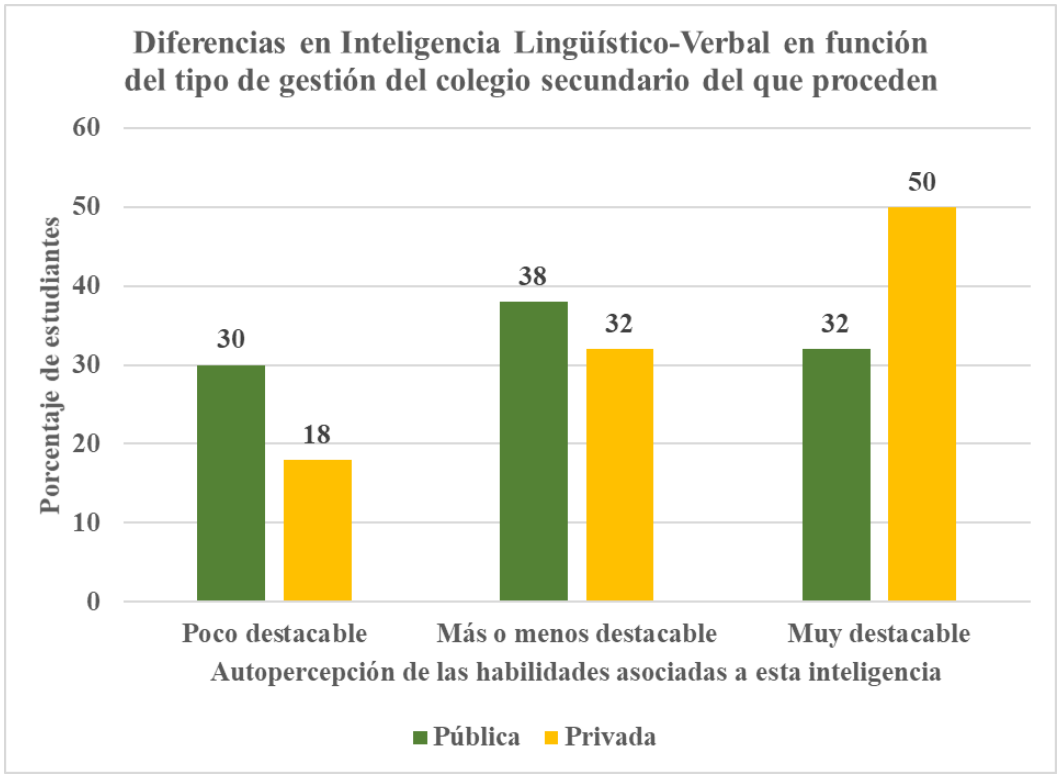
INTELIGENCIAS	Chi-cuadrado	p
Realización de estudios superiores	$\chi^2_{(1,.05)} = .970$	1
Continuidad de Estudios Superiores (Continúan con la carrera seleccionada en el año 2021/2022)	$\chi^2_{(1,.05)} = 0.335$	.760
Satisfacción con la Carrera (Seleccionada en el año 2021/2022)	$\chi^2_{(1,.05)} = 0.335$	.760

La comparación de la autopercepción en habilidades (en base a las inteligencias múltiples) en función del tipo de gestión del colegio secundario del que procedieran los estudiantes, no reveló ninguna diferencia significativa entre los estudiantes de colegios de gestión pública o privada (Ver Tabla 12). Solamente se observó una tendencia, no significativa, a que los estudiantes procedentes de colegios privados se autopercibieran con mayor frecuencia como más destacables en las habilidades relacionadas con la inteligencia Lingüístico-Verbal que los estudiantes de colegios públicos (Ver Gráfica 6).

Tabla 12. ***Comparativa de la autopercepción en inteligencias (habilidades) entre estudiantes de colegios públicos y privados que concluyeron el proceso de orientación vocacional.***

INTELIGENCIAS	U de Mann Whithey	p
Lingüístico-Verbal	U = 883	.064
Lógico-Matemática	U = 1051.5	.586
Espacial-Visual	U = 1028.5	.459
Musical	U = 1013	.302
Corporal-Cinética	U = 1044	.537
Interpersonal	U = 1014	.397
Intrapersonal	U = 987	.284
Naturalista	U = 1088	.754
Existencial	U = 982	.118

Gráfica 6. ***Diferencias (tendencia) entre estudiantes de colegios públicos y privados en la autopercepción de la Inteligencia Lingüístico-Verbal.***



Con respecto al ajuste entre el perfil de habilidades predominante en los estudiantes (representado por medio del área disciplinar y profesional asociada a este perfil) y la elección de carrera, las pruebas Chi cuadrado realizadas revelaron que no existían diferencias entre los estudiantes que realizaron su último año de secundario en colegios públicos y los que lo cursaron en privado (Ver Tabla 13). En ambos casos predominaron los individuos en donde sí había una correspondencia entre ellas.

Tabla 13. ***Comparativa, por tipo de gestión del colegio secundario del que proceden los estudiantes, del ajuste ante el Área Disciplinar/Profesional más afín de cada estudiante (en función de su perfil de habilidades) y la selección de carrera.***

INTELIGENCIAS	Chi-cuadrado	p
Áreas Disciplinares	$\chi^2_{(1,.05)} = 0.885$	.661
Áreas Profesionales	$\chi^2_{(1,.05)} = 1.068$	.544

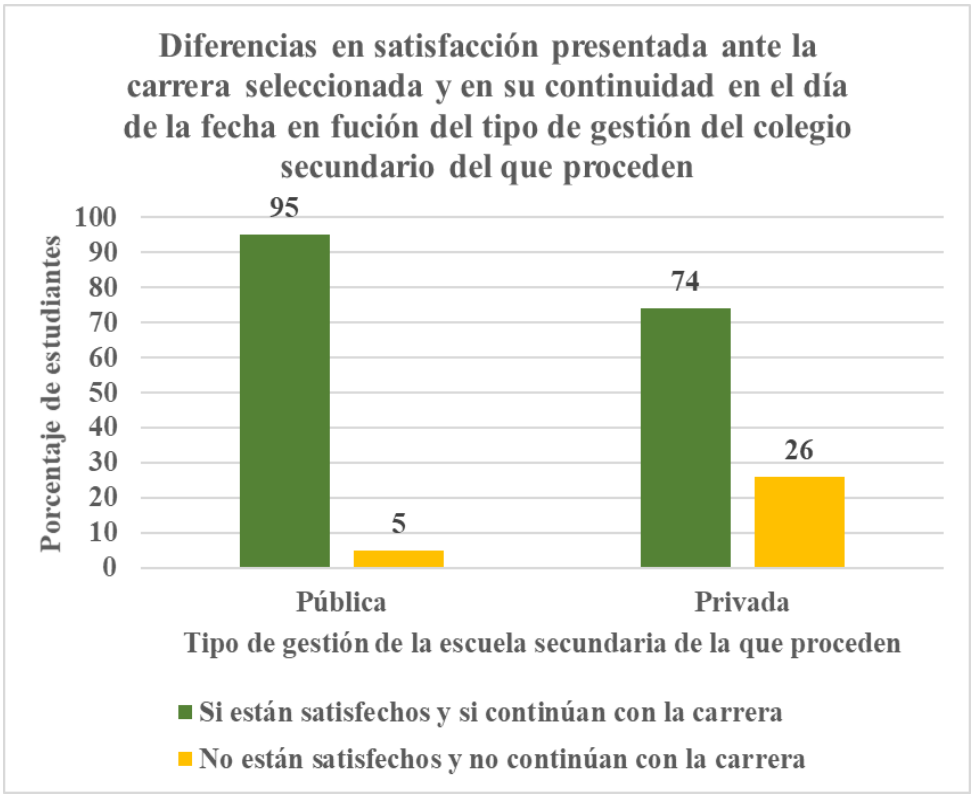
Tampoco se encontraron diferencias, entre los estudiantes procedentes de escuelas de gestión pública o privada, en uno de los indicadores trabajados para analizar la sostenibilidad de las decisiones vocacionales llevadas a cabo por los estudiantes una vez concluido el proceso de orientación vocacional: la realización de estudios superiores (Ver Tabla 14). Tanto entre los estudiantes procedentes de escuelas públicas, como entre los procedentes de escuelas privadas, predominaron aquellos estudiantes que sí realizaron estudios superiores.

Sin embargo, en la Tabla 14 se puede observar que sí se hallaron diferencias en los indicadores: continuidad de estudios superiores en la actualidad y satisfacción con la carrera seleccionada tras el proceso de orientación vocacional. En estos indicadores se observó que un mayor porcentaje de estudiantes de escuelas de gestión pública, mantenían su elección de carrera después de tres o cuatro años de realizado el proceso de orientación vocacional, en comparación con los estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada; así como también manifestaron una mayor satisfacción por las carreras seleccionadas en comparación con los estudiantes que procedían de escuelas de gestión privada (Ver Gráfica 7). (Nota: Los estudiantes que manifestaron satisfacción con la carrera seleccionada son los mismos que siguen cursando hoy en día esa carrera).

Tabla 14. ***Comparativa, por tipo de gestión del colegio secundario del que proceden los estudiantes, de los indicadores de sostenibilidad de la carrera seleccionada.***

INTELIGENCIAS	Chi-cuadrado	p
Realización de estudios superiores	$\chi^2_{(1,.05)} = .520$	1
Continuidad de Estudios Superiores (Continúan con la carrera seleccionada en el año 2021/2022)	$\chi^2_{(1,.05)} = 10.010$	.003
Satisfacción con la Carrera (Seleccionada en el año 2021/2022)	$\chi^2_{(1,.05)} = 10.010$	.003

Gráfica 7. ***Diferencias entre estudiantes de colegios públicos y privados en satisfacción presentada ante la carrera seleccionada y en su continuidad en el día de la fecha (tres o cuatro años después del proceso de orientación vocacional).***



En base a estos resultados, se puede decir que no se pueden observar diferencias significativas en la autopercepción que los estudiantes tienen sobre sus diferentes habilidades asociadas a distintas inteligencias, ni en función del género, ni en función del tipo de gestión del colegio secundario del que procedían los estudiantes. Únicamente se observó que los varones consideraron sus habilidades asociadas a la inteligencia Espacio-Visual, como menos destacables, en comparación con las mujeres; pero a su vez, tendían a apreciar sus habilidades vinculadas a la inteligencia Corporal-Cinética, como más destacables en comparación con las mujeres.

El hecho de que los varones perciban sus habilidades vinculadas a la inteligencia Corporal-Cinética como más destacable en comparación con las mujeres es consistente con una vasta literatura sobre socialización de género (Morgade, 2012) y desarrollo motor (Cenizo Benjumea et al., 2019). Desde las etapas tempranas, existe un refuerzo social y cultural diferencial que sobrevalora y fomenta la motricidad gruesa, la participación en deportes y el control físico en el grupo masculino. Este refuerzo diferencial se traduce directamente en un mayor constructo de autoeficacia percibida en este dominio para los varones. La autopercepción de la habilidad, por lo tanto, no sólo refleja la capacidad objetiva, sino que también el nivel de confianza y la experiencia acumulada en un contexto de validación social específica al género.

El hallazgo de que los varones consideren sus habilidades asociadas a la inteligencia Espacial-Visual como menos destacables que las mujeres constituye un resultado contra-estereotípico que requiere una interpretación profunda. Tradicionalmente, la habilidad espacial ha sido uno de los pocos dominios consistentemente asociado a una ventaja masculina en estudios cognitivos, vinculando las profesiones de ingeniería, arquitectura y tecnología (Harmon et al, 1983).

La inversión en la autopercepción puede ser atribuida a una reestructuración cognitiva del autoconcepto en el contexto educativo actual: por un lado, existe una mayor inclusión de herramientas visuales, diseño y tecnología digital en la currícula educativa lo que ha incrementado la exposición y la competencia femenina en la manipulación y comprensión del espacio bidimensional y tridimensional. Esto se traduce en una mayor autoeficacia real y, por ende, en una autopercepción más alta por parte de los estudiantes; por otra parte, podría existir un sesgo de subestimación, donde los varones perciben sus habilidades como menos excepcionales debido a la normalización o sobreexposición a estas habilidades en su entorno (videojuegos, tecnología). Alternativamente, la alta autopercepción femenina en esta

área podría ser un reflejo de una mayor conciencia metacognitiva sobre sus competencias, desafiando el estereotipo tradicional que las limitaba en campos vinculados con las ciencias, ingeniería, tecnología y matemáticas.

Con respecto al tipo de gestión del colegio secundario del que proceden, solamente se observó una ligera tendencia, no significativa, a que los estudiantes de colegios privados se autopercibieran con mayores habilidades vinculadas a la inteligencia Lingüístico-Verbal; aunque en realidad las diferencias con los estudiantes de colegios públicos no fueron significativas. Es decir, la autopercepción que los estudiantes tienen sobre sus habilidades, parece no estar modulada por el tipo de gestión del colegio secundario del que proceden.

Estos datos, resultan consistentes con los enfoques contemporáneos que conciben la autopercepción de las habilidades como un constructo predominantemente subjetivo, vinculado al autoconcepto académico y a las creencias de autoeficacia, más que a variables institucionales estructurales. En este sentido, la teoría de autoeficacia de Bandura (1977) sostiene que las creencias que los sujetos construyen acerca de sus propias capacidades se configuran a partir de experiencias personales de logro, procesos de autoevaluación y comparación social, y no exclusivamente en función del contexto educativo formal en el que se hayan desarrollado.

La evidencia empírica regional refuerza esta interpretación. El estudio realizado por Arzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020), demuestra que, si bien pueden observarse ligeras variaciones descriptivas en algunos tipos de inteligencias según la gestión institucional, dichas diferencias no alcanzan significación estadística en términos globales. Los autores concluyen que la autopercepción de las habilidades cognitivas se encuentra más estrechamente relacionada con los intereses personales y los procesos de orientación recibido que con el tipo de institución educativa de procedencia.

Asimismo, investigaciones centradas en el autoconcepto y la orientación vocacional señalan que las variables institucionales pierden peso explicativo cuando se analizan procesos subjetivos como la percepción de las propias capacidades. Muñoz Rodríguez (2022), por ejemplo, sostiene que el autoconcepto académico-laboral actúa como un mediador clave entre las experiencias educativas y la toma de decisiones vocacionales, diluyendo el impacto directo de factores sociodemográficos o institucionales cuando no se articulan con procesos sistemáticos de orientación y reflexión personal.

En este marco, el hallazgo de que los estudiantes provenientes de colegios privados se autoperciban levemente más competentes en el área Lingüístico-Verbal, sin que estas diferencias resultan estadísticamente significativas, refuerza la idea de que la autopercepción de habilidades no está modulada de manera determinante por el tipo de gestión escolar. Por el contrario, estos resultados respaldan la necesidad de comprender la orientación vocacional como un proceso centrado en el desarrollo del autoconocimiento y en la identificación consistente y las propias habilidades cognitivas como independientemente del contexto institucional de origen.

Por otra parte, el hecho de que la mayoría de las mujeres y de los varones, ya sean de colegios de gestión pública o privada, seleccionen, una vez concluido el proceso de orientación vocacional, carreras afines a las áreas profesionales y disciplinares acordes con sus perfiles de habilidades, muestra lo adecuado del proceso de orientación vocacional centrado en el perfil de habilidades cognitivas como herramienta de acompañamiento en el autoconocimiento del individuo y en su toma de decisiones vocacionales conscientes.

No obstante, y aunque el proceso ha demostrado estar asociado a una elección de carrera sostenible en el tiempo, esta sostenibilidad es mayor en estudiantes procedentes de escuelas de gestión pública. En el caso de los estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada, el porcentaje de estudiantes que señalaron que, después de su elección, la carrera no resultó de su interés y la abandonaron es mayor.

Además, al considerar los estudiantes, tanto procedentes de escuelas públicas como privadas, que no estuvieron satisfechos con su elección (consideraron que la carrera elegida tras el proceso de orientación vocacional no era de su interés) y que, aunque abandonaron, eligieron una segunda opción de carrera, se pudo observar que, en el caso de los estudiantes procedentes de escuelas públicas, todos ellos siguieron eligiendo carreras afines al área disciplinar más acorde a sus habilidades cognitivas. Sin embargo, en el caso de los estudiantes procedentes de escuelas privadas, la gran mayoría de ellos (70%), eligieron carreras no afines al área disciplinar más acordes a su perfil de habilidades. Lo que parece hablar de un mayor impacto del proceso de orientación en los estudiantes procedentes de escuelas públicas.

Los resultados que indican una mayor sostenibilidad de la elección de carrera en estudiantes procedentes de escuelas de gestión pública introducen un matiz relevante que puede comprenderse a la luz de los antecedentes teóricos y empíricos revisados. Diversos

estudios latinoamericanos advierten qué, en contextos educativos donde las trayectorias suelen estar atravesadas por mayores condicionamientos socioeconómicos, los procesos de orientación vocacional estructurados tienden a adquirir un peso decisivo en la toma de decisiones (Carvajal Palacios, 2008; Mena Hurtado et al., 2023; Orellana y Mó Álvarez, 2012). En estos contextos, la orientación centrada en habilidades cumple una función compensadora y organizadora, al ofrecer barcos de referencia claros que fortalecen la coherencia entre capacidades personales y elección profesional.

Por el contrario, en estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada, la menor sostenibilidad observada -expresada en mayores tasas de abandono y en elecciones posteriores no acordes al perfil de habilidades- puede interpretarse a partir de la mayor incidencia de variables externas al proceso de orientación, tales como las expectativas familiares, el prestigio social de determinadas carreras o la anticipación de beneficios económicos, aspectos señalados por Juan Ríos (2021), Orellana y Mó Álvarez (2012) y Ramos Monsivais et al. (2022). Estos factores tienden a tensionar el impacto del proceso orientador, debilitando la internalización del autoconocimiento construido durante la intervención.

El hecho de que, ante una segunda elección de carrera, los estudiantes provenientes de escuelas públicas mantengan la coherencia con su perfil de habilidades cognitivas, mientras que la mayoría de los estudiantes de escuelas privadas se desvían de dicho perfil, refuerza la hipótesis de que el proceso de orientación vocacional centrado en habilidades produce un impacto más profundo y duradero cuando logra consolidarse como un recurso interno del sujeto para la toma de decisiones. Tal como plantea Super (1953) y retoman Vesga Galvis et al. (2024), la sostenibilidad de la elección no depende exclusivamente de la decisión inicial, sino de la capacidad del individuo para reorientarse manteniendo criterios de coherencia personal, autoconocimiento y sentido vocacional.

6.6. DISCUSIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos ofrece un sólido respaldo empírico a la hipótesis central de esta investigación: *El diseño de un proceso de orientación vocacional, centrado en la comprensión del perfil de habilidades de un adolescente, permite una elección de carrera sostenible en el tiempo.* La transformación del proceso de orientación vocacional ha demostrado ser una innovación pedagógica con resultados medibles y positivos.

El éxito del nuevo dispositivo se explica por la articulación de sus fundamentos teóricos. Al guiar a los adolescentes a la identificación consciente de sus inteligencias múltiples (Gardner, 1983, 1999, 2001, 2014), el proceso fortalece su autoeficacia vocacional (Bandura, 1977), es decir su convicción en la propia capacidad para ejecutar acciones y alcanzar metas en dominios específicos. Los estudiantes del grupo en estudio (que completaron el proceso de orientación vocacional), al poseer un conocimiento estructurado de sus habilidades, tomaron decisiones más informadas y aliviadas con sus potencialidades, lo que se traduce directamente mayor permanencia y satisfacción.

Por el contrario, los resultados del grupo de control reflejan la problemática descrita en los antecedentes locales (Chireno, 2009; Dionisio, 2019), dónde las elecciones vocacionales, a menudo, se basan en representaciones parciales o en la simple delimitación de intereses, sin ser un anclaje sólido las habilidades personales. Esta investigación demuestra empíricamente que, si bien los intereses son una variable relevante, es la percepción de competencia y la coherencia entre habilidades y exigencias de la carrera lo que consolida y sostiene un proyecto vocacional a largo plazo.

El perfil de habilidades no solo describe la distribución de las aptitudes en la muestra, sino que también valida empíricamente las premisas fundamentales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993, 2014). Los datos confirman la pluralidad de capacidades en los participantes evidenciando que las fortalezas no se concentran a una única dimensión, sino que se manifiestan en perfiles diversos. Esto ilustra cómo “la diversidad de la habilidad humana se genera a través de las diferencias en estos perfiles” (Gardner, 2014, p. 28). Este hallazgo subraya la importancia de considerar a cada individuo como una “colección de capacidades” (Gardner, 2014) y no como poseedor de una única habilidad general, lo que justifica la pertinencia de un proceso de orientación vocacional que va más allá de un enfoque unidimensional.

La elevada concordancia entre el área profesional y disciplinar más acorde al perfil de habilidades cognitivas de los estudiantes y la carrera efectivamente elegida tras la finalización del proceso de orientación vocacional, resulta uno de los hallazgos más consistentes de esta investigación. Los datos muestran que el 94% de los estudiantes seleccionó carreras coherentes con el área profesional vinculada a sus habilidades predominantes y que este porcentaje asciende al 97% cuando se analiza el ajuste a nivel disciplinar. Esta alta correspondencia no sólo confirma la existencia de una relación directa entre el perfil de habilidades y elección vocacional, sino que pone de manifiesto la capacidad

del proceso de orientación para transformar el autoconocimiento en un criterio operativo de decisión, más allá de una mera reflexión introspectiva.

Desde la perspectiva teórica, estos resultados se inscriben de manera coherente en los postulados de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que concibe los individuos como poseedores de combinaciones singulares de capacidades y no como portadores de una inteligencia general homogénea (Gardner, 1993, 2014). Tal como se desarrolló en el Capítulo 1, la identificación de dichas combinaciones permite establecer vínculos significativos entre habilidades específicas y campos profesionales concretos, favoreciendo elecciones vocacionales más ajustadas a las posibilidades reales del individuo.

Asimismo, las similitudes entre los porcentajes de estudiantes que manifestaron interés por determinadas áreas disciplinares al finalizar el proceso de orientación y aquellos que efectivamente eligieron carreras en dichas áreas refuerza la hipótesis de que el proceso orientador no actúa de forma prescriptiva, sino como un dispositivo de clarificación y estructuración del autoconocimiento. Si bien no se observa una equivalencia absoluta entre intereses y elecciones, la tendencia general indica que la autopercepción de habilidades funciona como un eje organizador de la decisión vocacional, incluso en aquellos casos en los que la elección no coincide plenamente con el área profesional más específica, pero sí en el campo disciplinar más amplio al que está pertenece.

Estos resultados dialogan de manera directa con los antecedentes empíricos revisados en el Capítulo 2, que destacan la congruencia entre habilidades, tareas propias de una disciplina y elección de carrera como un predictor más robusto de la satisfacción y la sostenibilidad vocacional que los intereses aislados (Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2020; Cupani y Pérez, 2006). Estudios latinoamericanos recientes (Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Rendón Martínez et al., 2018; Vesga Galvís et al., 2024) han demostrado que los estudiantes que eligen carreras alineadas con sus habilidades cognitivas muestran mayores niveles de permanencia, compromiso y satisfacción académica, aun cuando deban atravesar procesos de reorientación posteriores.

Por otra parte, el análisis de la sostenibilidad de la carrera tras el proceso de orientación no puede interpretarse únicamente desde la óptica de las habilidades identificadas; su verdadero impacto reside en el mecanismo psicológico que subyace a la toma de decisiones: la autoeficacia vocacional. A la luz de los postulados de Albert Bandura (1977), la notable diferencia en la satisfacción y la continuidad observada en el grupo en estudio (el que realiza

el proceso de orientación completo) no es experiencia de dominio. Al guiar a los estudiantes a través de una evaluación estructurada y la identificación de sus propias habilidades, el proceso permite construir una creencia robusta en su capacidad para tener éxito en la carrera elegida. Este incremento en la autoeficacia vocacional reduce la incertidumbre, fortalece la perseverancia frente a los desafíos académicos y, en última instancia, consolida la elección como una decisión personal y sostenible. Por el contrario, el grupo control, al no haber pasado por esta experiencia de refuerzo, se mostró más vulnerable a la insatisfacción y a la deserción (además de ser menor el número de estudiantes que lograron proseguir estudios superiores), lo que subraya el papel mediador de la autoeficacia entre el autoconocimiento y el éxito vocacional.

La interpretación de los resultados adquiere mayor profundidad cuando se articulan con los desarrollos teóricos presentados en capítulos previos. Tal como se expuso en el apartado sobre la evolución del concepto de habilidades en Argentina (Ver Cap. 2), la incorporación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1999, 2001, 2014) posibilitó una visión más amplia de los perfiles cognitivos, superando la perspectiva unidireccional de la inteligencia y reconociendo la diversidad de capacidades presentes en los individuos. Esta fundamentación se refleja directamente en el diseño metodológico de la presente investigación, dado que el Cuestionario de Perfil de Habilidades aplicado a los adolescentes del Gran Jujuy, se estructuró sobre dicho modelo, permitiendo identificar de manera diferenciada las fortalezas y debilidades autopercibidas en cada uno de los participantes.

Los resultados cuantitativos confirman la validez del marco teórico: la población estudiada mostró un predominio de inteligencias de carácter social y comunicativo (Corporal-Cinética, Interpersonal e Intrapersonal), mientras las inteligencias como la Existencial, Musical y la Naturalista fueron consideradas menos destacables. Esta distribución corrobora la idea de Gardner (2014) de que las habilidades se manifiestan en combinaciones particulares y no en una única capacidad general, validando la pertinencia de un proceso se orientación vocacional basado en la pluralidad de inteligencias.

A su vez, el análisis de la correlación entre habilidades predominantes y elección de carrera evidenció que los estudiantes tienden a orientarse hacia trayectorias formativas coherentes con sus fortalezas cognitivas. Además, los indicadores de sostenibilidad demostraron que la participación en el nuevo proceso de orientación profesional se asocia a mayores niveles de permanencia y satisfacción, confirmando que la evaluación y

comprensión del perfil de inteligencias múltiples no sólo es una herramienta diagnóstica, sino también predictiva.

Continuando con el análisis, la alta tasa de coherencia y sostenibilidad de la elección observada en el grupo en estudio demuestra que la intervención no solo fortalece el autoconocimiento, sino que también reduce la brecha en la toma de decisiones identificadas en los estudios previos en contextos jujeños (Chireno, 2009; Dionisio, 2019). Esto aporta evidencia empírica novedosa al campo, al mostrar que la orientación vocacional basada en habilidades no se limita a acompañar el momento de la elección, sino que constituye un dispositivo de prevención del abandono y de promoción de trayectorias educativas más estables.

Profundizando aún más la discusión e integración de los resultados con los antecedentes, el análisis cuantitativo de los datos no solo ofrece un respaldo empírico a la hipótesis central de esta investigación, sino que también establece un diálogo directo y enriquecedor con los antecedentes teóricos y empíricos explorados en el estado de la cuestión. Los hallazgos obtenidos en el contexto de Jujuy no son un hecho aislado, por el contrario, confirman y profundizan tendencias observadas a nivel internacional, latinoamericano y nacional, al tiempo que aportan evidencia novedosa y específica para el ámbito local.

Una de las principales conclusiones de esta tesis es la demostración de una correlación directa y significativa entre el perfil de habilidades autopercibidas por los adolescentes y su elección de carrera. Este resultado se alinea de manera consistente con una robusta línea de investigación latinoamericana. Estudios como los de Rendón Martínez et al. (2018) en Colombia, que encontraron una mayor inteligencia Intrapersonal en estudiantes de Psicología y Lógico-Matemática en los de Ingeniería; y los de Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña (2020) en Perú, que establecieron correlaciones específicas entre cada tipo de inteligencia y diversos campos profesionales, validan que la estructura cognitiva es un factor fundamental en la dirección vocacional.

Este hallazgo también coincide con la perspectiva de Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes (2020), quienes concluyeron que la congruencia en las tareas prácticas de una disciplina, directamente ligadas a las habilidades, resultaba ser un mejor predictor de la satisfacción vocacional que los intereses por sí solos. Esta investigación, por tanto, refuerza empíricamente la premisa de que, si bien los intereses son relevantes, es la percepción de

competencia y la coherencia entre habilidades y las exigencias de la carrera lo que consolida y sostiene un proyecto vocacional a largo plazo.

La comparación entre el grupo en estudio y el de control arrojó diferencias estadísticamente significativas en todos los indicadores de sostenibilidad: Realización de estudios superiores, continuidad de los estudios y satisfacción. Este resultado demuestra que un proceso de orientación vocacional centrado en el autoconocimiento estructurado de las habilidades es una intervención pedagógica de alto impacto.

Estos datos son notablemente coherentes con los antecedentes internacionales que abogan por superar los modelos de orientación tradicionales. El estudio de Weidner (2019) en Estados Unidos, por ejemplo, ya había demostrado que los cursos de orientación estructurados generan efectos positivos en la sostenibilidad de la elección de carrera al incrementar la autoeficacia y reducir la indecisión. Más contundente aún es la similitud con la investigación de Rivera Polo (2023) en Perú, cuyo método "Multismart", también basado en las inteligencias múltiples, logró que el 96% de los participantes identificara una carrera afín a su perfil, valor muy similar a encontrado en la presente tesis en el grupo en estudio (94% afín al área profesional; 97% afín al área disciplinar vinculada con su perfil de habilidades). Sin embargo, hay que señalar que ninguno de estos trabajos llevó a cabo una comparación empírica entre el grupo que recibió la orientación y un grupo control que no la recibiera; aspecto que le infunde originalidad al presente estudio, ya que en él dicha comparación si se realiza.

De los resultados de esta tesis se fundamenta en que el proceso de orientación vocacional fortalece la autoeficacia vocacional (Bandura, 1977), es decir, la convicción del estudiante en su propia capacidad para alcanzar metas académicas y profesionales. Al poseer un conocimiento claro y estructurado de sus habilidades, los participantes del grupo en estudio tomaron decisiones más seguras y alineadas con su potencial, lo que se tradujo en mayor permanencia y satisfacción.

Esta explicación se ve sólidamente respaldada por la investigación nacional. El trabajo de Cupani y Pérez (2006) en Córdoba ya había concluido que la autoeficacia para inteligencias múltiples, junto con los intereses, era uno de los predictores más potentes de las metas de elección de carrera. Más recientemente Galarraga y Stover (2024) encontraron una correlación directa entre la baja autoeficacia y la aparición de dudas sobre la carrera elegida. Por lo tanto, esta tesis no sólo coincide con estos hallazgos, sino que avanza al

demostrar empíricamente un método eficaz para construir y fortalecer dicha autoeficacia, validando su papel mediador entre el autoconocimiento y el éxito vocacional.

Si bien los antecedentes internacionales y nacionales proporcionaron el marco teórico y metodológico, es en el diálogo con los estudios locales de Jujuy donde esta investigación adquiere su máxima pertinencia. Investigaciones previas como las de Chireno (2009) y Dionisio (2019) habían identificado cualitativamente la problemática: los adolescentes de la región basan sus elecciones en representaciones parciales, con información precaria y sin espacios institucionales para una reflexión profunda sobre sus capacidades y proyectos de vida.

Los resultados del grupo de control de esta tesis confirman cuantitativamente ese diagnóstico. El bajo porcentaje de estudiantes de este grupo que prosiguieron estudios superiores (45%), de los cuales, solo el 51% señalaron que la carrera que seleccionaron en ese momento fue de su interés, y solamente el 40% de ellos prosiguen cursándola tres o cuatro años más tarde de su elección, son el reflejo numérico de las elecciones vocacionales "sin anclaje sólido en las habilidades personales" descritas por la literatura local.

En este sentido, la principal contribución de este estudio es trascender la descripción del problema. Mientras los antecedentes jujeños advertían sobre la necesidad de rediseñar las prácticas de orientación, esta tesis diseñó, implementó y validó estadísticamente un modelo de intervención que responde directamente a esa necesidad. Al hacerlo, llena un área de vacancia identificada en el estado de la cuestión, ofreciendo un dispositivo pedagógico con resultados medibles, transferible y adaptado a las características de la población local.

Ampliando el análisis de la discusión, el estado de la cuestión revela una evolución en los modelos de orientación vocacional, desde enfoques iniciales centrados en la informatización y el ajuste persona-ambiente (Harmon et al., 1983) hacia perspectivas más centradas en el desarrollo y la formación del individuo. Los resultados de esta tesis se posicionan firmemente en esta segunda línea y aportan evidencia contundente de su superioridad.

La diferencia fundamental entre el grupo en estudio y el de control no radica únicamente en el acceso a la información, sino en la participación en un proceso de reestructuración cognitiva. Mientras que los modelos tradicionales, a menudo, se limitan a ofrecer un "diagnóstico" de intereses y aptitudes, la intervención aquí validada funcionó como un andamiaje para que los estudiantes reconstruyeran activamente la percepción de sí

mismos. El altísimo porcentaje de coherencia percibida en el grupo en estudio no es producto de una simple "prescripción" de carrera, sino el resultado de un proceso de autodescubrimiento guiado que, como señalan las teorías cognitivas del aprendizaje, modifica los esquemas mentales y fortalece la agencia personal.

Por lo tanto, este estudio no solo valida un método, sino que ofrece una demostración empírica de la eficacia de un cambio de paradigma: la orientación vocacional más efectiva no es aquella que "dice" al estudiante quién es, sino la que le proporciona las herramientas para que él mismo "construya" una respuesta fundamentada a esa pregunta.

Siguiendo la línea de análisis, si bien los hallazgos de esta tesis concuerdan con la literatura internacional sobre la importancia de las habilidades (Anzualdo Arzapalo y Peláez Saldaña, 2020; Rivera Polo, 2023), es crucial destacar una diferencia contextual que magnifica la relevancia de los resultados. Los antecedentes latinoamericanos y, en particular, los de Jujuy (Chireno, 2009; Dionisio, 2019), diagnostican un problema endémico: las elecciones vocacionales se realizan en un contexto de "información precaria" y con una notoria ausencia de espacios institucionales para la reflexión.

En contextos europeos o norteamericanos, donde los sistemas de orientación están más institucionalizados, una intervención como la aquí propuesta podría ser vista como una optimización del sistema existente. En cambio, en el contexto de Jujuy, esta intervención opera como un dispositivo de justicia educativa. Cierra una brecha crítica al ofrecer un espacio estructurado y sistemático que el entorno educativo formal no provee.

La abrumadora diferencia en la tasa de continuidad debe ser interpretada a la luz de esta realidad. El proceso no solo orienta, sino que compensa una falencia estructural del sistema, dotando a los jóvenes de un capital cognitivo y personal indispensable para navegar la transición a la educación superior y a un entorno de alta vulnerabilidad.

En este sentido, resulta necesario subrayar que el impacto del programa se manifiesta de manera transversal en términos de género, evidenciando su igual validez y pertinencia tanto para mujeres como para varones, sin que se registren diferencias significativas que indiquen un sesgo en su eficacia orientadora. No obstante, los datos sugieren que los efectos del proceso de orientación adquieren mayor proyección a largo plazo en términos de sostenibilidad de las trayectorias educativas en estudiantes provenientes de instituciones de gestión pública, en comparación con aquellos que egresan del sector privado. Esta diferencia no remite a una menor eficacia del dispositivo en estos últimos, sino a que el programa opera

con mayor intensidad allí donde las condiciones estructurales de origen imponen mayores desafíos, contribuyendo a reducir desigualdades de partida y a fortalecer la permanencia y continuidad en contextos de mayor vulnerabilidad social y educativa.

En conclusión, el presente análisis cuantitativo válida de manera contundente el rediseño del proceso de orientación vocacional como una intervención eficaz y superadora. Más allá de la significatividad estadística, este estudio demuestra que el enfoque basado en habilidades es una herramienta fundamental para dotar a los jóvenes de la región de las capacidades necesarias para construir trayectorias profesionales significativas, resilientes y sostenibles. Esto se alinea con la evolución de la orientación vocacional contemporánea, la cual se ha erigido como un "espacio privilegiado para identificar, fomentar y contextualizar el desarrollo de competencias personales y profesionales" (Aisenson, 2002; Gavilán, 2006; Müller, 2010; Rascovan, 2015). Al centrarse en el autoconocimiento profundo y la alineación entre el perfil de habilidades y las opciones de carrera, el proceso no solo responde a las demandas de un contexto laboral complejo, sino que también empodera a los individuos para tomar decisiones informadas y activas que trasciendan la mera elección de una carrera.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES FINALES

Al culminar este recorrido investigativo, se está en posición de recapitular los hallazgos, reflexionar sobre sus implicancias y delinear el aporte que este estudio representa para el campo de la orientación vocacional. La presente tesis partió de una problemática central: la elevada migración y el abandono de carreras en el nivel superior, fenómeno que se buscó abordar a través del diseño, implementación y validación de un proceso de orientación vocacional innovador, centrado en la comprensión del perfil de habilidades del adolescente.

La hipótesis que guiara este trabajo postuló que un proceso de orientación vocacional con estas características permitiría a los jóvenes realizar una elección de carrera más sostenible en el tiempo. Como se demostró de manera concluyente en el Capítulo 6, el análisis cuantitativo ha arrojado resultados que validan esta hipótesis. Estos hallazgos no sólo corroboran la eficacia de la intervención, sino que también permiten profundizar en las implicaciones teóricas y prácticas de este modelo.

Para contrastar esta afirmación, se plantearon objetivos específicos orientados a describir la transformación del dispositivo de orientación, caracterizar el perfil de habilidades de los adolescentes del Gran Jujuy, correlacionar dicho perfil con la elección de carrera y, fundamentalmente, comparar la sostenibilidad de la trayectoria académica entre quienes completaron un nuevo proceso de orientación y quienes no lo hicieron.

7.1. SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS PRINCIPALES

El análisis cuantitativo de los datos ha arrojado resultados concluyentes que validan la hipótesis de investigación.

1. Se ha confirmado que el perfil de habilidades de los adolescentes de la muestra es diverso y plural, con un predominio de las Inteligencias Corporal-Cinética, Interpersonal, Intrapersonal y Lingüístico-Verbal. Este hallazgo no solo ofrece una radiografía cognitiva de la población estudiada, sino que ratifica la pertinencia de abandonar los enfoques de inteligencia única en el ámbito de la orientación, tal como propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983, 1999, 2001, 2014). El nuevo proceso de orientación vocacional demostró ser una herramienta eficaz para que los propios estudiantes visibilicen este abanico de capacidades.

2. Se evidenció una fuerte y coherente correlación entre el perfil de habilidades identificado y el área de la carrera elegida. Como se señaló, durante el proceso de orientación vocacional, el perfil de habilidades que los estudiantes autopercibieron como más destacado en ellos lo fueron asociando con determinados tipos de inteligencias que, a su vez, fueron hallando su vinculación con áreas profesionales y disciplinares más afines a estas habilidades e inteligencias; lo que fue ayudando a cada estudiante a realizar una elección vocacional más analizada y meditada. Este resultado subraya que la elección vocacional no es un acto azaroso, sino un proceso de búsqueda de correspondencia entre el civismo y el mundo profesional. La gran mayoría de los participantes del grupo en estudio (los que completaron todo el proceso de orientación vocacional) percibió esta coherencia, lo que sugiere que el proceso de orientación vocacional facilitó una toma de decisiones más consistente y fundamentada.

3. El principal aporte de esta tesis reside en la demostración empírica de la efectividad del proceso de orientación vocacional basado en el perfil de habilidades cognitivas, sustentado en la diferencia estadística observada en la sostenibilidad de la carrera seleccionada. El grupo de estudiantes que completó el proceso de orientación vocacional centrado en habilidades presentó una tasa de permanencia y un nivel de satisfacción con su elección muy superior al presentado por el grupo control. Esta evidencia empírica es la piedra angular que sostiene la eficacia del modelo propuesto, ya que el abandono universitario es un problema central en la educación superior.

Además, la satisfacción percibida por el grupo que completó el proceso de orientación vocacional, refuerza la idea de que la orientación vocacional no solo previene el abandono, sino que también promueve el bienestar subjetivo y la realización personal, aspectos que son cruciales para una trayectoria profesional exitosa.

La notable diferencia en la satisfacción y la continuidad de la carrera entre el grupo en estudio y el grupo de control no es un hecho meramente descriptivo, sino la manifestación de un mecanismo psicológico profundo: la autoeficacia vocacional (Bandura, 1977). El proceso de orientación, al centrarse en la identificación y validación del perfil de habilidades de cada adolescente, funcionó como una poderosa experiencia de dominio (Bandura, 1977). A través de esta intervención, los jóvenes del grupo en estudio no sólo obtuvieron un conocimiento objetivo de sus capacidades, sino que también desarrollaron una creencia fortalecida en su habilidad para ejecutar con éxito las acciones requeridas por la carrera elegida. Esta autoeficacia percibida les otorgó la resiliencia y la perseverancia necesarias

para enfrentar los desafíos académicos iniciales, reduciendo la incertidumbre y consolidando su decisión.

De esta manera, el proceso de orientación, materializado a través de los talleres, no se limitó a informar, sino que se concibió como un proceso de aprendizaje experimental, tal como lo concibe Krumboltz (1979), donde se empoderó a los estudiantes demostrando que la elección de carrera sostenible está intrínsecamente ligada al desarrollo de una firme confianza en las propias competencias, un pilar fundamental para el éxito y la realización personal.

7.2. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis realiza contribuciones significativas en tres dimensiones:

- Aporte Teórico: se valida empíricamente la aplicabilidad de un modelo de orientación vocacional que integra la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) y Krumbolt (1979) en el contexto específico de la provincia de Jujuy. Se demuestra que estos constructos teóricos no solo soportan abstracciones, sino que pueden ser operacionalizados en una intervención eficaz.
- Aporte Metodológico: se presenta el diseño detallado de un proceso de orientación vocacional replicable, que evoluciona desde un paradigma Psicoanalítico hacia uno Cognitivo-Conductual, respondiendo a las demandas del contexto actual. Este modelo, con sus instrumentos y secuencias de encuentros, constituye una innovación pedagógica transferible a otras instituciones educativas.
- Aporte Práctico y Social: la investigación llenó un vacío de conocimiento en la región, tal como se documentó en el estado de la cuestión. Ofrece a la UNJu y a las instituciones de educación media una herramienta concreta y validada para mitigar las problemáticas de la deserción y las migraciones estudiantiles. Al promover elecciones más sostenibles, se contribuye no solo al bienestar individual de los estudiantes, sino también a la optimización de los recursos del sistema educativo público.

En el ámbito práctico, el nuevo proceso de orientación se presenta como un modelo replicable y transferible a otras instituciones educativas. Su diseño, fundamentado en la metodología rigurosa (Bisquerra, 2012), lo convierte en una herramienta concreta que

trasciende el caso de estudio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Al centrar el proceso en la identificación de habilidades y en el empoderamiento del estudiante, esta tesis eleva la intervención de orientación vocacional de una mera actividad a una innovación pedagógica con un impacto real en la vida de los jóvenes.

Finalmente, es crucial destacar la importancia del contexto. Como se señaló en el Capítulo 2 (Estado de la Cuestión), la orientación vocacional con un enfoque basado en habilidades era un área vacante en la provincia de Jujuy y en gran parte de la Argentina. Por lo tanto, esta investigación no solo llena un vacío académico, sino que establece un precedente fundamental. Al proporcionar un modelo validado en el contexto local, el estudio sienta las bases para futuras investigaciones y prácticas, abriendo un camino para que más jóvenes en la región construyan trayectorias profesionales que no solo sean viables, sino también fuente de realización personal.

7.3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Si bien este estudio ha logrado validar de manera concluyente la hipótesis de investigación, es fundamental reconocer las limitaciones inherentes a su diseño, que marcan el alcance de los resultados y abren el camino para futuras investigaciones.

En primer lugar, la elección de un enfoque cuantitativo con un diseño transversal (Hernández Sampieri et al., 2014) impone ciertas restricciones. Aunque este diseño es ideal para evaluar la relación entre variables en un momento específico, no permite establecer una causalidad en el largo plazo. La validación del modelo se basa en la correlación observada entre el perfil de habilidades y la elección de carrera, así como en la autopercepción de satisfacción reportada por los participantes. La medición de la satisfacción mediante un autoinforme es una técnica válida, pero se limita a la perspectiva subjetiva de los participantes en el momento de la encuesta, sin capturar la evolución de su experiencia a lo largo de la trayectoria académica.

Otro aspecto a considerar refiere a la inclusión de un grupo control, conformado por estudiantes que iniciaron, pero no finalizaron, el proceso de orientación vocacional. Aunque esta decisión representa un aporte innovador, es necesario ponderar que el abandono del proceso podría estar explicado por factores no controlados -como la falta de motivación, el desinterés, presiones familiares o dificultades personales, los cuales podrían incidir en los resultados observados. Es posible, por tanto, que parte de las diferencias identificadas entre

ambos grupos no se deban exclusivamente a la participación o no en el proceso de orientación, sino también a estas variables externas que no formaron parte del diseño inicial.

Estas consideraciones no invalidan los hallazgos alcanzados, pero sí invitan a interpretarlos con prudencia y abren interrogantes que orientan nuevas líneas de investigación:

-Estudio longitudinal: Se sugiere realizar un estudio longitudinal para evaluar la sostenibilidad de la carrera con un seguimiento a más largo plazo (5 a 10 años). Esto permitiría analizar la inserción y el desarrollo profesional de los participantes, ofreciendo una comprensión más profunda de la causalidad entre el proceso de orientación y el éxito a largo plazo.

-Apertura a lo cualitativo: Complementar la investigación con abordajes cualitativos, como entrevistas en profundidad, para explorar la experiencia subjetiva de la sostenibilidad y las razones detrás de la satisfacción y la deserción.

-Validez externa y replicabilidad: La base empírica se circunscribe al Gran Jujuy, lo cual confiere al estudio una validez externa acotada. Se sugiere replicar el estudio en contextos rurales y en otras regiones del país para evaluar la influencia de las variables contextuales.

-Desarrollar y validar una versión digital del proceso de orientación vocacional que permita ampliar su alcance y accesibilidad.

En definitiva, esta tesis doctoral ha demostrado con rigor científico que orientar no es solo acompañar en la búsqueda de intereses, sino, fundamentalmente, facilitar la construcción de un proyecto de vida anclado en el reconocimiento y la confianza en las propias habilidades. Al hacerlo, se dota la adolescente de las herramientas necesarias para navegar la incertidumbre del futuro y para construir una trayectoria profesional que no solo sea viable, sino también fuente de realización personal (Aisenson, 2002; Gavilán, 2006; Müller, 2010; Rascovan, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adur, M.C., Esteban, C.A., y González, C.M. (2019). *Proyecto Taller de Orientación Vocacional Ocupacional* [Ponencia]. En Encuentro de Servicios de Orientación de las Escuelas Secundarias "Compartiendo las Buenas Prácticas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/13811/03esteban-esoes.pdf

Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Eudeba.

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2017). Construcción y validación de un instrumento de evaluación de preferencias y habilidades vocacionales para carreras científico-tecnológicas. *Tecnología en Marcha, 30*(4), 138-149. https://doi.org/10.18845/tm.v30i4.3418

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2020). Preferencias y habilidades vocacionales de las Ingenierías Ambiental, Forestal y Seguridad Laboral e Higiene Ambiental. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet, 20* (2), 1-21. https://doi.org/10.18845/rdmei.v20i2.5041

Almeida Guerrero, L.J. y Cadena Holguín, A.N. (2024). *Inteligencias múltiples y aptitudes profesionales de los estudiantes de tercero BGU en la unidad educativa Primero de Agosto del Cantón Mocache* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. https://dspace.utb.edu.ec/items/fe9401a1-76f4-4fee-b8e9-30a8ca3d255d

Álvarez González, V. (1995). *Metodología de la Orientación Educativa*. Ediciones ALFAR.

Anderson J.R. (2004). *La Psicología Cognitiva y sus implicaciones*. (5ta. ed.). Gedisa.

Ansari, D., Coch, D., & Goswami, U. (2025). *Educational neuroscience: A bridge between biology and education*. *Trends in Cognitive Sciences*. (Campo de la neuroeducación, procesos cognitivos relevantes).

Anzualdo Arzapalo, P.R. y Peláez Saldaña, O.M. (2020). *Inteligencias múltiples e intereses profesionales en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de

Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/0b82738b-3e95-4946-beaf-d0dedc96a172

Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. Siglo XXI.

Aspiazu, D. y Kosacoff, C. (1989). *La industria argentina: desarrollos y cambios estructurales.* Centro Editor de América Latiba, CEPAL.

Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social.* Prentice Hall.

Baquén Sanabria, E. (2015). *Inteligencias Múltiples en orientación vocacional para el ingreso en educación postmedia* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja, Colombia].https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3714/BAQUEN%20SANABRIA%2C%20EVANGELINA.pdf

Benedito, V. (2000). *Orientación educativa y desarrollo humano*. Narcea.

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomía de objetivos educativos: La clasificación de metas educativas*. Longman.

Bohoslavsky, R. (1985). *Orientación vocacional: La estrategia clínica*. Nueva Visión.

Bruner, J. (1960). *El Proceso de la Educación.* (1.ª ed. en español). Unión Tipográfica Hispano Americana.

Caldeiro, G.P. (2010, agosto, 24). *Inteligencias múltiples: Apuntes sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner*. Idóneos. https://inteligenciasmultiples.idoneos.com

Carabelli, E. (2022). *Entrenamiento en Gestalt. Manual para terapeutas y coordinadores sociales*. (1era. ed. digital). Del Nuevo Extremo. https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/34abb965394f4e30c6d4da90e3885153.pdf

Carvajal Palacios, M. (2008). *Factores inherentes al desarrollo personal que predominan en la toma de decisión profesional y vocacional de los*

estudiantes inscritos en el preuniversitario de la Universidad de Nariño, en el año 2007 [Trabajo de Especialización, Universidad de Nariño]. https://sired.udenar.edu.co/10702/

Casullo, M. y Cayssials, A. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional.* Paidós.

Cenizo Benjumea, J.M., Ravelo Alfonso, J., Ferrera Mencía, S. y Gálvez González, J. (2019). Diferencias de género en el desarrollo de la coordinación motriz en niños de 6 a 11 años. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, XV*(55), 55-71. https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05504

Chacón Martínez, O.M. (2009). *Teorías sobre Orientación Vocacional.* Capítulo III. https://es.scribd.com/document/16552666/ENFOQUES-VOCACIONAL

Chireno, C. (2009). *Representaciones sociales y proyecto vocacional en la adolescencia* [Tesis de grado, Universidad Católica de Santiago del Estero].

Constitución de la Nación Argentina [Const.], 1949, art. 37.

Creswell, J.W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (5th ed.). SAGE.

Cristians, A.G. (2014). *L'orientation Professionnelle des enfants.* Lamartine.

Cupani, M. y Pérez E.R. (2006). Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Revista Interdisciplinaria, 23*(1), 81-100. https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v23n1/v23n1a05.pdf

Cupani, M., Azpilicueta, A.E., y Sialle, V. (2017). Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(3), 8-24. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21615

Debenjak, S., Berlingeri, L., y Berro, S. (27 y 28 de octubre de 2016). *Pensar en la Universidad como una alternativa posible* [Ponencia]. En el IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/encuentroorientacionuniversitaria/files/2016/11/ponencias-orientacion-vocacional.pdf

Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y Sociedad, 2,* 1–12. https://doi.org/10.17139/oss.v2i1.194

Dionisio, E. (2019). *La Orientación Vocacional en la construcción del Proyecto de Vida de adolescentes en transición a la Educación Superior y el trabajo, que asisten a Talleres de la FHyCS, de la Universidad Nacional de Jujuy, durante el primer semestre del año 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santiago del Estero].

Faig, G., Murcia, L., et al. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391

Fernández Graña, D. (2012). *Utilización de la teoría de las Inteligencias Múltiples en la orientación vocacional mediante instrumentos de evaluación cualitativas de las inteligencias.* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Colombia]. https://reunir.unir.net/handle/123456789/716

Ferrari, L. (1994). Los Tiempos, Psicoanálisis y Orientación Vocacional. *Biblioteca Central de la Facultad de Psicología. UBA. 5,* (28), 36-49. https://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=27735&shelfbrowse_itemnumber=38654

Fiad, M. (1994). *Proyectos del Departamento de Orientación Estudiantil.* Ediunju.

Flanagan, TJ., & Dixon, A.L. (2019). Cognitive factors in career decision-making: A critical review. *Journal of Career Development, 46*(4), 329–343. https://doi.org/10.1177/0894845318776798

Flores, V. (2015). *El Desarrollo de la Orientación Vocacional en los estudiantes de 3er. Año del Nivel Polimodal del Colegio Santa Teresita durante el año 2013* [Tesis de grado, Universidad Católica de Santiago del Estero].

Fogliatto, H. (1991). *Cuestionario de intereses profesionales. Manual.* Guadalupe.

Fogliatto, H. (1999). El paradigma informático en orientación vocacional. *Orientación y Sociedad, 1*, 1–10.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1851-889319990001&lng=es&nrm=iso

Fogliatto, H. y Pérez, E. (1997). *Sistema de orientación. vocacional informatizado (SOVI). Manual y diskette.* Guadalupe.

Fogliatto, H. y Pérez, E. (2001). *SOVI 2001. Manual y CD-ROOM*. Guadalupe

Fogliatto, H. y Pérez, E. (2003). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado SOVI-3.* Paidós.

Fogliatto, H., Pérez, E., Olaz, F., y Parodi, L. (2003). Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R). Análisis de sus Propiedades Psicométricas. *Evaluar (3)*, 1-11. DOI: 10.35670/1667-4545.v3.n1.607

Galarraga, M.L. y Stover, J. B. (27 al 29 de noviembre 2024). *Factores asociados a la duda sobre cambio de carrera en estudiantes universitarios del conurbano bonaerense* [Ponencia]. En el XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXXI Jornadas de Investigación, XX Encuentro de Investigación en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-048/696

Galiano Moyano, A.C. (2017). *La Orientación Educativa-Ocupacional como campo de acción pedagógica. Lecciones aprendidas en la actualidad de la Argentina* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Luis]. https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/135

Galmarini, M.A. (2007). *Cómo pensamos la relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo.* Paidós.

García, R. (2000). *Historia de la Educación Argentina*. Paidós.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences.* Basic Books. https://www.researchgate.net/publication/264655647_Exploring_the_Application_of_Multiple_Intelligences_Theory_to_Career_Counseling

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* (D. Cantó, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1999).

Gardner, H. (2014). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la práctica.* Paidós.

Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional.* Homosapiens Ediciones.

Ginzberg, E. (1951). *Occupational Choice*. Columbia University Press.

Goleman, D (1995). *Inteligencia Emocional, por qué puede ser más importante que el cociente intelectual.* Bantam Books.

Gómez Duarte, J., Catillo Páez, G.A., y Cubides Galindo, A.Y. (2025). *Desarrollo de un aplicativo web de orientación vocacional con inteligencia artificial, como guía para los estudiantes en su elección de carreras universitarias* [Tesis de Licenciatura, Centro Universitario Villavicencio]. https://repository.uniminuto.edu/items/ce851668-ab00-4586-9445-5c84d2a7884a

Harmon, L.W., Stone, G.L., Jepsen, D.A., & Myers, R. A. (1983). *Using information in career development: From cognitions to computers* (Information Series N° 262). ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. https://eric.ed.gov/?id=ED232064

Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje.* Routledge.

Hernández López, J.D. y Rivera Quevedo, J.F. (2024). *GraduAI: Guía móvil hacia el éxito universitario con inteligencia artificial* [Tesis de Grado, Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria]. https://dspace.tdea.edu.co/entities/publication/70b2131a-9c44-4d05-8000-4d84e906be60

Hernández Peña, A.L. (2018). *Orientación vocacional basada en la construcción del perfil de inteligencias múltiples: estudiantes de segundo de primaria Colegio Naciones Unidas sede A* [Tesis de Maestría, Universidad Libre]. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15948

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6.ª ed.). Mc Graw Hill Education.

Hess, C.D. y Schönfeld, F.S. (2024). Descubriendo potencialidades a través de un proceso de orientación vocacional-ocupacional: experiencia de talleres grupales con jóvenes entrerrianos. *Orientación y Sociedad*, *24*(1), e073. https://doi.org/10.24215/18518893e073

Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology. 6*(1), 35–45. https://doi.org/10.1037/h0040767

Jacinto. C. y Konterlnick, I. (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo.* Losada.

Jesinghaus, C. (1924). Sobre la creación de un instituto central de orientación profesional en la Capital de la República. *Revista Humanidades, 8*, 395-400. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14357/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juan Ríos, C. (2021). Análisis de la orientación académica ofrecida en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. [Tesis de Maestría, Universidad de las Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/157621

Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Harcourt College Publishers.

Klappenbach, H. (1994). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica* y *Psicológica de América Latina, 41*(3), 237-243.

Klappenbach, H. (1996). *Tentativa de periodización de la Psicología en Argentina* [Ponencia]. 8º Congreso de Psicología, San Luis, Argentina.

Krumboltz, J.D. (1979). Una teoría del aprendizaje social para la toma de decisiones profesionales. En G.B. Jones, J.D. Krumboltz y M. Mitchell (Eds.), *Aprendizaje social y toma de decisiones profesionales*. Carroll Press. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8907/OC_Capitulo_III_Def.pdf

Lent, R.W., Brown, S.D., y Hackett, G. (1994). Hacia una teoría cognitiva social unificadora de la carrera e interés académico, elección y desempeño. *Revista de conducta vocacional, 45*(1), 79-122. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187918471027X

Ley Nº 26.206. de 2006. *De Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N°4124 de 1984. *De Ejercicio Profesional y Colegiación de los Psicólogos*. Honorable Legislatura de la Provincia de Jujuy. 12 de junio de 1985. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy Nº 66. https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=44862

Ley Nº 24.195. de 1993. *De Ley Federal de Educación.* Sancionada el 14 de abril de 1993. Boletín Oficial de la República Argentina.

López Bonelli, A. (1989). *La orientación vocacional como proceso.* Ateneo.

López Mesa, A. (1983). La Doctrina de los actos propios. *Cuadernos Cívitas de Jurisprudencia Civil, 1*. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/9651

Lucci, M. A. (2006). *La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica.* Profesorado.http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17420/1/rev102COL2.pdf

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy. Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación* (1.ª ed.). Fundación Santillana.

Mariotti Ursini, L. (2023). Inteligencias múltiples desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y directivos universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24*(51), 211–249. https://zenodo.org/records/10058319

Martínez Zarandona, I. (2016, octubre, 26). Inteligencia Naturalista. *Se Piensa Blog.*https://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/f_intelinatural/smarts_1.htm

Mateo, M. y Lim, J.R. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Medina, F.N. y Moreni, S.A. (2019). *Orientación educativa/vocacional a estudiantes de ciclo básico en Instituto Nuestra Señora* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/1722/1/TF_Medina_Moreni.pdf

Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e Intervención psicopedagógica: conceptos, modelos, programas y evaluación.* Aljibe.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach.* Plenum Press.

Mena Hurtado, J., Montenegro Velasco, B.Y., y Suárez Castillo, M.E. (2023). *Fortalecimiento del Proyecto de Vida de los Estudiantes del Grado Once de la Institución Educativa La Loma, del Municipio de la Paz, Santander, Colombia* [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales]. https://repository.libertadores.edu.co/items/58e1654e-deec-4497-8bd9-d03fe362feed

Meseguer Maíquez, S. (2020). *Programa anual para un departamento de orientación. Propuesta de innovación educativa: Comunidad de investigación solidaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/59834

Miller, G.A. (2003). The Cognitive Revolution: A Historical Perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (Argentina). (1985). *Resolución Nº 2447/85: Anexo - Incumbencias de los títulos de Psicólogo y de Licenciado en Psicología* (1985). Boletín Oficial de la República Argentina.

Miranda Carrión, P.N. (2019). I*nteligencias Múltiples y Formación Profesional de estudiantes y egresados en ciencias administrativas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4680?locale-attribute=en

Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción.* Noveduc.

Mueller, C.L. (1995). The Cognitive Revolution. En Christine L. Mueller (Ed.), *The Cognitive Revolution and the Computer* (pp. 1–10). DeKalb, IL: ERIC.

Müller, M. (2010). *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre educación y trabajo.* Bonum.

Muñoz Rodríguez, P. (2022). *La orientación y el autoconcepto: Núcleo de determinación en la elección de carrera profesional* [Tesis de Doctorado,

Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/entities/publication/ac8bb497-995d-4ded-9973-00c2cfdf692a

Narváez Morales, S.L. (2013). *Prospectiva: Apoyo Metodológico en la educación media del Colegio Alfonso López Michelsen-IED* [Trabajo de Especialización, Facultad de Educación]. https://repository.uniminuto.edu/items/54b5e364-8ccd-4247-ba74-06970267094c

Neimeyer, G.J. (2009). Cognitive strategies and vocational behavior. In B.W. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (4th ed., p. 207–232). Routledge.

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts.

Neuman, W.L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

Newell, A. y Simon, H. (2019). *Human Problem Solving.* Echo Point Books & Media.

Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (2006). *Adolescencia, Postmodernidad y Escuela*. Novedades Educativas.

Orellana, W.N. y Mó Álvarez, V.J. (2012). *Programa de Orientación Vocacional basado en Aptitudes e Intereses de los alumnos de 3ero.Básico de IEEB Dr. Carlos Federico Mora* [Tesis de Grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. http://www.repositorio.usac.edu.gt/12450/1/13%20OVL%28128%29.pdf

Orozco Rubio, M. del P. (2010). *Confiabilidad y Validez Predictiva de la Prueba de Evaluación de Inteligencias Múltiples de las Estudiantes de los Grados Séptimo y Noveno del Colegio Eugenia Ravasco de Manizales* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

Palacios, A. (1944). *La Fatiga y sus proyectos sociales*. (4ta. Edición). Claridad.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin.

Pérez, E., Beltramino, C., y Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos teóricos y Estudios Psicométricos. *Evaluar*, *(3)*, 12–25. DOI: 10.35670/1667-4545.v3.n1.606

Pérez, E., Cupani, M., y Beltramino, C. (2004). Adaptación del Inventario de Personalidad 16PF-IPIP a un Contexto de Orientación. Estudio Preliminar. *Evaluar, 4,* 23-49. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/597

Pérez, E.R. y Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*(1), 47–58. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/218101

Pérez, E.R. y Fogliatto, H.M. (2004). Desarrollo de un sistema de orientación vocacional asistido por computadora: El SOVI 3. *Revisa Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 17*(1), 9-26. https://www.aidep.org/03_ridep/2_volumen17.html

Peterson, G., Sampson, J.P., Reardon, R.C., & Lenz, J.G. (1996). *Career development and service: A cognitive approach.* Brooks/Cole.

Piaget, J. (1947). *La Psicología de la Inteligencia.* Siglo XXI.

Puiggros, A. (1990). *La educación en las sociedades poscoloniales latinoamericanas*. Siglo XXI.

Quattrocchi, P., De Marco, M., Moulia, L., Siniuk D.R., y Cassullo, G.L. (2017). *Motivación y autoeficacia: Su relación con los proyectos educativos y laborales de estudiantes de escuelas públicas de CABA* [Ponencia]. En IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-067/603

Ramos Monsivais, C., Roque Hernández, R., y Ramos Sánchez, J. (2022). Asociaciones entre los rasgos de personalidad en los estudiantes y su programa educativo de bachillerato. *SUMMA. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales, 4*(1), 1-13. https://doi.org/10.47666/summa.4.1.07

Rascovan, S. (1994). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores.* Novedades Educativas.

Rascovan, S. (2015). *Los jóvenes y el futuro.* Noveduc.

Rascovan, S. (2016). *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante.* Paidós.

Rendón Martínez, M., Restrepo Arias, I.M., y Villa Cadavid, M. (2018). *Inteligencias Múltiples y Elección de Carrera en estudiantes de primer semestre de Ingeniería y Psicología en la Institución Universitaria de Envigado* [Tesis de Grado, Institución Universitaria de Envigado]. https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/1091/1/iue_rep_pre_psi_rend%c3%b3n_2018_inteligencias_art.pdf

Rivera Polo, L.F. (2023). *Inteligencias múltiples, a través del método "Multismart", para la identificación de la orientación vocacional, en el nivel secundario* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/8529

Rodríguez Moreno M.L. (2010). *Orientación profesional: Un enfoque desde la educación.* Narcea.

Rodríguez Moreno, M.L. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. En *Fundamentos y propuestas alternativas*. Barcanova, Temas universitarios.

Salazar Pinto, I.N. (2019). *Rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala y su relación con los resultados obtenidos en la prueba específica de habilidades* [Tesis de Licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala]. http://www.repositorio.usac.edu.gt/12997/

Sandí Delgado, J.C. y Cruz Alvarado, M.A. (2017). La simulación como recurso electrónico para potenciar las habilidades cognitivas del estudiantado. *InterSedes*, *18*(37). https://doi.org/10.15517/isucr.v18i37.28646

Savickas, M.L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behavior.* En D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (4ta ed., p. 149–205). Jossey-Bass.

Savickas, M.L. (2005). *The theory and practice of career construction*. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42–70). John Wiley & Sons.

Secretaria de Planeamiento Estratégico del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Recuperado en https://educacion.jujuy.gob.ar/ y https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/base-de-datos-por-escuela

Shearer, C.B. & Luzzo, D.A. (2009). Exploring the Application of multiple intelligences theory to career counseling. *The Career Development Quarterly, 58*(1), 1-19. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00169.x.

Shertzer, B. y Stone, C. (1981). *Fundamentals of Guidance*. Houghton Mifflin.

Super, D.E. (1951). Vocational Adjustment Implementing a self-concept. *Occupations*, *30*(2), 88-92. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1988.tb00509.x

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*(5), 185–190. https://doi.org/10.1037/h0056046

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Tejedor, F.J. (2009). *Orientación vocacional: Enfoques, modelos y técnicas*. Narcea.

Torres Domínguez, J. (2003). *El trabajo de orientación profesional: una estrategia metodológica hacia carreras agropecuarias en estudiante de Secundaria Básica* [Tesis Doctoral, Universidad de Pinar del Río]. https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/1828

UNESCO (2017). *Reporte: Educación y habilidades parel siglo XXI.* (OREALC). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117

Vesga Galvis, C.A., Ramírez Jiménez, K.J., y Flórez Zambrano, E. (2024). Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: Una

perspectiva científica inseparable. *Revista Digital De Investigación y Postgrado, 5*(9), 123-135. https://doi.org/10.59654/c3bbwe78

Weidner, D.J. (2019). *Career pathway orientation courses and their influences on student career decision making.* [Doctoral dissertation, National Louis University]. https://digitalcommons.nl.edu/diss/459

Whiteley, A. (1984). *Counseling psychology: A historical perspective.* Research Press.

Yasnitsky, A., Van der Veer, R., Aguilar, E., y García, L.N. (2016). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y legado*. Miño y Dávila Editores.

Zanella Figueroa, C.M. (2011). *La orientación juvenil y educativa en la formación integral del estudiante de nivel medio superior en el IPN* [Tesis de Grado, Universidad Politécnica de Cataluña].

ANEXO A.

INSTRUMENTOS DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

ANEXO A.1.

CUESTIONARIO DE HISTORIA VOCACIONAL

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

CUESTIONARIO DE HISTORIA VOCACIONAL

Ficha de Datos Personales:

Fecha: ……/……/……

Apellido y Nombres:……

Fecha de Nacimiento: …./…….. /……. Edad:……años.

Domicilio:……. Barrio:……. Tel:.....

Establecimiento Secundario del que proviene:……

Egresaste: ☐ SI ☐NO ¿Cuándo?.....

I) Datos Generales:

1. ¿Realizaste anteriormente alguna consulta de Orientación Vocacional?

SI ☐ ¿Dónde?..... ¿Con qué resultados?.....

NO ☐

2. ¿Cuáles son las profesiones o trabajos que más te interesan en este momento?

Escríbelas en orden de interés para vos, estés o no convencido de iniciarlas.

a) ……

b) ……

c)……

3. Indica brevemente las razones de tus preferencias y los motivos por los cuales las consideras posibles o las desechas.

a) ……. la considero posible SI ¿Por qué?.....

NO

b) ……. la considero posible SI ¿Por qué?.....

NO

c) ……. la considero posible SI ¿Por qué?.....

NO

4. Nos interesa conocer algunos datos de tu entorno familiar. Completa los siguientes:

	Edad	Estudios cursados	Ocupación
Padre			
Madre			

Hermanos			

II) Información – Opciones – Aficiones.

1. Pensás seguir estudios superiores

☐ Universitario

☐ No universitario (terciario)

☐ aún no sé

2. Preferís: ☐ Una carrera "larga" (5 años) de título máximo.

☐ Una carrera corta (de hasta 4 años de estudio) de título intermedio.

¿Cuál? ……

……

……

3. ¿La cursarías en Jujuy? SI ☐

¿Por qué?.....

NO ☐

¿Por qué?.....

NO/SE ☐

¿Por qué?.....

¿En otra ciudad? SI ☐ ¿Cuál?.....

¿Por qué?.....

4. Conoces las carreras que te ofrece la UNJu. SI ☐

NO ☐

Más o menos ☐

Menciónalas:…….

5. ¿Cuáles son las principales dificultades que podrías tener para recibirte en las carreras de tu preferencia?

a) ……

b) ……

c)……

6. ¿Qué ocupaciones o carreras les gustaría a tus padres que eligieras?

……

7. ¿Hay alguna persona a la que te gustaría parecerte?

¿Quién?.....

¿Por qué?.....

III) Estudios:

1. ¿Cuáles son las materias del secundario que más te interesaron?

…..…….

¿Por qué?.....

…..…….

¿Por qué?.....

…..…….

¿Por qué?.....

¿Y las que no te gustaron?

…..…….

¿Por qué?.....

…..…….

¿Por qué?.....

…..…….

¿Por qué?.....

2. Además del secundario, ¿realizaste otros estudios (idiomas, etc.)? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?.....
....

3. Tienes algún hobby, juego o actividad predilecta? SI ☐ NO ☐

¿Cuál/les?.....
.....

IV) Rasgos de personalidad:

1. Señala lo que consideras más característico de tu modo de ser:

a) ……..

b) ……..

c)……

2. ¿En qué te gusta o te gustaría emplear tu tiempo libre?

a) ……..

b) ……..

c)……

3. ¿Hay algún tema de la realidad que te interese especialmente? Ejemplo:

Deportivos ☐	Políticos ☐	Artísticos ☐
Sociales ☐	Económicos ☐	Científicos ☐
Culturales ☐	Filosóficos ☐	

En caso afirmativo:

¿Por qué te interesa?.....

En caso negativos:

¿Por qué no te interesa?.....

4. a) ¿Cómo te decidiste a consultar al Dpto. de Orientación?

……
…...

b) ¿Qué esperas que te brinde la Orientación Vocacional?

……
…...

ANEXO A.2.

CUESTIONARIO DE FRASES INCOMPLETAS

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

CUESTIONARIO DE FRASES INCOMPLETAS

Fecha: ……/……/……

Apellido y Nombres:……

Completa las siguientes frases:

1. Siempre me gustó……..
   ……...
2. Pienso que cuando sea mayor podré…..…….
   ……..
3. No me veo a mi mismo/a haciendo.……
   ……
4. Mis padres quisieron que yo…...……
   ……
5. Si estudiara……..……...
   ……
6. Elegir siempre me causó…….
   ……
7. Cuando era chico quería…….
   ……
8. Los chicos/as de mi edad prefieren……..……..
   ……
9. Lo más importante en la vida es……..……...
   ……
10. Comencé a pensar en el futuro……...
    ……
11. En esta sociedad vale más la pena..……...
    ……
12. Los profesores piensan que yo……
    ……
13. En el secundario siempre……
    ……
14. En cuanto a profesionales la diferencia entre varones y mujeres es……..

……

15. Mi capacidad…...……

……

16. Cuando dudo entre dos cosas…..……

……

17. El mayor cambio de mi vida fue..……..

……

18. Cuando pienso en la Universidad……...

……

19. Siempre quise…..……..

……

20. Si fuera…….…..

……podría…….……

…….....

21. Mi familia……...

……

22. Mis compañeros creen que yo…….……..

……

23. Estoy seguro/a que…..……

……

24. Yo……..

……

ANEXO A.3.

TEXTO REFLEXIVO: ¿QUÉ ES LA VOCACIÓN?

¿QUÉ ES ESO DE LA VOCACIÓN?

Cuando empezamos a incursionar en el conocimiento de nosotros mismos, nos enfrentamos con realidades personales que nos llevan a pensar y preguntarnos ¿quién soy? ¿qué quiero hacer? Entonces es probable que en tus respuestas aparezcan ideas tales como:

"Con la vocación se nace", "Todos estamos llamados a realizar algo en la vida", "Cada uno tiene un destino"; o "A la vocación la vamos construyendo", "Se va conformando con las influencias de la familia, las experiencias que vivimos", entre otras.

Te invitamos a que veas algunos ejemplos de figuras que se distinguieron en las actividades que desempeñaron, así podrás ver cómo se fue desarrollando su vocación:

"Pocos dudan de que Van Gogh tuvo una fuerte vocación por la pintura; Einstein, por la investigación físico-matemática; Maradona, por jugar al fútbol, y Neruda, por escribir poesía. Solemos pensar que en ellos la vocación fue un fuerte impulso que estuvo definido claramente desde que nacieron. Sin embargo, aún estas personas que son ejemplos de coincidencia entre vocación y profesión u oficio, tuvieron que enfrentar dificultades.

Si bien Maradona sería un ejemplo de la manera en que una vocación se puede desplegar desde la infancia, otros no supieron a qué dedicarse hasta muy adultos. El caso de Van Gogh es el ejemplo de una vida de preocupación constante porque no sabía qué hacer y recién a sus 27 años tomó la decisión de dedicarse a pintar, sin haberlo entrevistado antes". (…)

"Sabemos que el nacimiento de una vocación necesita de estímulos, pero cómo se produce es una aventura absolutamente personal y única". (Ferrari, 1995)

Ahora...a partir de lo que venís leyendo sobre vocación ¿tenés una idea de que es la vocación?.si tenés una idea y la confrontás con lo planteado hasta aquí, ¿se modificó o confirmaste tu idea?

ANEXO A.4.1.

CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES

(Áreas laborales de interés: Seres Vivos)

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

2025

¿Con qué me gusta trabajar?

Con

SERES VIVOS

(Personas, Animales, Plantas).

¿PARA QUÉ?

PARA:

SERVIR	*INFORMAR*	*ANALIZAR*
ATENDER	*ENSEÑAR*	*COMPARAR*
SEÑALAR	*NEGOCIAR*	*COLABORAR*
CURAR	*PERSUADIR*	*COMPRENDER*
PREVENIR	*RECREAR*	*PLANIFICAR*
ASESORAR	*DISTRAER*	*ACONSEJAR*
ORIENTAR	*DEFENDER*	*INVESTIGAR*
CUIDAR	*CONTROLAR*	

ME GUSTA TRABAJAR CON: PLANTAS – ANIMALES:

Porque me interesa especialmente:	*Porque me gustan las tareas:*
• *El contacto con la naturaleza.* • *La actividad física.* • *El bienestar de los seres vivos.* • *Cultivar, recolectar, desarrollar, proteger las fuentes naturales de riqueza.* • *Conocer y aprovechar los recursos naturales.* • *El conocimiento de las causas.* • *El conocimiento puro y/o aplicado.* • *Las actividades de tipo científico.*	• *Al aire libre.* • *En el campo.* • *En estancias, fincas, huertas, etc.* • *En laboratorios.* • *En ríos y mares.* • *En la montaña, etc.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN POR EJEMPLO:

• *Ing. Agrónomos.* • *Agromecánicos.* • *Ing.Forestales.* • *Frutihorticultores.* • *Veterinarios.* • *Zoólogos.* • *Ecólogos.* • *Lic. en Cs. Biológicas.* • *Lic. en Cs. Naturales.* • *Ing. en Geología.* • *Oceanógrafos.* • *Lic. en Genética* • *Hidrógrafos.* • *Ing. Rurales.* • *Meteorólogos.* • *Ing. en Recursos Naturales* • *Lic. en Ciencias Ambientales.* • *Tco.en Floricultura.* • *Tco.en Forestación.*	• *Productores agropecuarios.* • *Fitotécnicos.* • *Zootécnicos.* • *Tcos.en movimientos de tierra.* • *Enólogos.* • *Tcos.en Jardinería.* • *Botánicos.* • *Etólogos.* • *Lic.en Recursos Naturales.* • *Biólogos Marinos.* • *Piscicultores.* • *Guardaparques.* • *Hidrotécnicos.* • *Climatólogos.* • *Lic.en Ecología.*

ME GUSTA TRABAJAR CON PERSONAS EN EL ÁREA SOCIAL: de salud, de protección, de conocimiento del hombre.

Por qué me interesa:	*Por qué me gustan las tareas:*
• *Relacionarme con los demás para ayudarlos a resolver problemas* • *Conocer al hombre en sus actividades, distintas dimensiones y devenir.* • *Colaborar en su bienestar y resolver situaciones relacionadas con salud, conducta y protección.*	• *En Hospitales.* • *En Laboratorios.* • *En Consultorios.* • *En Estudios.* • *En Aulas.* • *En Barrios y Comunidades.* • *En Tribunales.* • *En Bibliotecas.* • *En ámbitos en donde la gente se interrelaciona.* • *En Organismos Estatales.* • *En Sanatorios.* • *En Centros de Primeros Auxilios.* • *En Centros Materno Infantiles.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN POR EJEMPLO:

• *Médicos.* • *Genetistas.* • *Ópticos.* • *Bioquímicos.*	• *Biólogos.* • *Contactólogos.* • *Bromatólogos.* • *Odontólogos.*

• *Farmacéuticos.* • *Fonoaudiólogos.* • *Fisioterapeutas.* • *Instrumentadores quirúrgicos.* • *Técnicos. en hemoterapia.* • *Psicólogos.* • *Psicopedagogos.* • *Kinesiólogos.* • *Asistentes dentales.* • *Podólogos.* • *Tcos. en Hemodiálisis.* • *Nutricionista.* • *Fuerzas Armadas.*	• *Lic. en Cs. de la Salud.* • *Enfermeros.* • *Lic. en Bioimágenes.* • *Tcos. en laboratorios.* • *Terapistas ocupacionales.* • *Educadores sanitarios.* • *Obstetras.* • *Microbiólogos.*

ME GUSTA TRABAJAR CON PERSONAS EN EL ÁREA COMERCIO.

Porque me interesa:	*Porque me gustan las tareas en:*
• *El intercambio comercial.* • *Comprar y vender productos, acciones,*	• *Comercios.* • *Oficinas.*

bienes, inmuebles, servicios. • *Utilizar la persuasión como elemento fundamental en la interacción con otras personas.*	• *Empresas.* • *Organismos públicos.* • *Hoteles y Restaurantes.*

• *Peritos en Balística.* • *Lic. en Criminalística.* • *Lic. en Seguridad.* • *Fuerzas de Seguridad.* • *Lic. en Higiene y Seguridad en el Trabajo.* • *Filósofos.* • *Antropólogos.* • *Sociólogos.* • *Historiadores.* • *Teólogos.* • *Historiadores del arte.* • *Museólogos.*	• *Lic. en Relaciones Humanas.* • *Abogados* • *Notarios.* • *Tco. y Lic. en Desarrollo Social.* • *Tcos. en Minoridad y Familia.* • *Asistente Social.* • *Lic. y Guías de Turismo.* • *Lic. en Relaciones Industriales, Laborales o Público.* • *Lic. en Cs. Sociales.*

	• *Lic. en Cs. Políticas.* • *Lic. en Relaciones Internacionales.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN:

- *Administradores de Empresas.*
- *Lic. en Hotelería y Turismo.*
- *Administradores Agrarios.*
- *Directores de empresas.*
- *Lic. en Comercio Exterior.*
- *Lic. en Economía Agraria.*
- *Lic. en Cs. Política*
- *Lic. en Relaciones Internacionales.*
- *Tasadores.*
- *Martilleros Públicos.*
- *Técnicos en Gastronomía.*
- *Contadores.*
- *Secretariados.*
- *Despachantes de Aduanas.*
- *Investigadores de Mercado.*
- *Técnico en Administración Bancaria.*
- *Técnico en Sistema Impositivo y Previsional.*
- *Planificador Gerencial.*
- *Analista en Control y Gestión.*
- *Técnico en Operaciones Aduaneras.*
- *Actuarios.*
- *Lic. en Comercialización o Comercio Internacional.*
- *Tec. .y Lic. en Seguros.*
- *Tec .y Lic. en Negocios Inmobiliarios.*

ME GUSTA TRABAJAR CON PERSONAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Porque me interesa:	*Porque me gustan las tareas en:*
• *Actuar sobre el comportamiento de los demás provocando cambios.* • *Utilizar las distintas formas de comunicación y expresión.* • *Enseñar y formar.* • *Conservar y transmitir cultura.*	• *Aulas.* • *Bibliotecas.* • *Archivos.* • *Talleres.* • *Diarios.* • *Escuelas.* • *Museos.* • *Radio y televisión.* • *Comunidades.* • *Barrios.* • *Universidades.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN POR EJEMPLO:

• *Bibliotecólogos.* • *Archiveros.* • *Calígrafos.* • *Lic. en Comunicación Social.* • *Lic. en Cs. de la Información.* • *Periodistas.* • *Publicistas.*	• *Minoridad y Flia.* • *Prof. de Danzas.* • *Asistentes Sociales.* • *Sociólogos* • *Asistentes Escolares Rurales..* • *Lic. en Cs. de la Educación.* • *Profesores de Distintas Materias.*

● *Traductores.* ● *Prof. de Idioma* ● *Museología* ● *Educadores sanitarios* ● *Prof. en Educación Inicial.* ● *Prof. en Educación Inicial E.G.B.I* ● *Prof. en Educación Inicial E.G.B.II* ● *Prof. en Educación Inicial E.G.B.III y Polimodal.*	● *Educadores para Adultos.* ● *Prof. en Educación Física.* ● *Prof. de Música.* ● *Prof. de Tecnología Educativa.* ● *Prof. de Títeres.* ● *Prof. en Educación Especial* ● *Locutores.* ● *Directores y Productores de cine, radio y T.V.*

ANEXO A.4.2.

CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES

(Áreas laborales de interés: Objetos)

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL
2025

¿Con qué me gusta trabajar?

Con

OBJETOS

(Transformar la Materia en Objetos prácticos o artísticos)

¿PARA QUÉ?

PARA:

- *CREAR.*
- *INVESTIGAR.*
- *TRANSFORMAR.*
- *CONSTRUIR.*
- *REPASAR.*
- *MANTENER.*
- *CONTROLAR.*
- *MANIPULAR.*
- *MANEJAR.*
- *EMBELLECER.*
- *ARMAR.*
- *COMPONER.*
- *ADAPTAR.*
- *PREPARAR.*
- *PLASMAR.*
- *FORMAR.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN:

- *Arquitectos.*
- *Agrimensores.*
- *Ingenieros Azucareros.*
- *Ingenieros en Vías de Comunicación.*
- *Ingenieros Electrónicos.*
- *Ingenieros en construcción*
- *Ingenieros en Minas.*
- *Ingenieros en Metalurgia.*
- *Ingenieros Ferroviarios.*
- *Ingenieros Industriales.*
- *Ingenieros en Máquinas Agrícolas.*
- *Ingeniero Nuclear.*
- *Ingenieros Químicos.*
- *Ingenieros en Higiene y Seguridad en el Trabajo.*
- *Topógrafos.*
- *Dibujantes Técnicos.*
- *Lic. en Tecnología de los Alimentos.*
- *Lic.en Energías Renovables.*
- *Tcos. Frigoríficos y Aire Acondicionado.*
- *Técnicos Plásticos.*
- *Biotecnólogos.*
- *Ingenieros Aeronáuticos.*
- *Ingenieros Civiles.*
- *Ingenieros en Hidráulica.*
- *Ingenieros Electricistas.*
- *Ingenieros en Armas.*
- *Ingenieros Metalúrgicos.*
- *Ingenieros en Petróleo.*
- *Ingenieros en Control de Armas.*
- *Ingenieros Geodestas y Geofísicos.*
- *Ingenieros Mecánicos.*
- *Ingenieros Navales.*
- *Ingenieros Sanitarios.*
- *Ingenieros Textiles.*
- *Ingenieros en Seguridad Industrial.*
- *Técnicos en Perforaciones.*
- *Cartógrafos.*
- *Ingenieros Zootécnicos.*

- *Técnicos en Radio y T.V.*
- *Técnicos en Celulosa y Papel.*
- *Ingenieros en Robótica.*
- *Ingenieros en Telecomunicaciones.*
- *Ingenieros Electromecánicos.*
- *Ingenieros en Recursos Naturales.*
- *Ingenieros Forestales.*

ME GUSTA TRABAJAR CON OBJETOS EN EL ÁREA ARTÍSTICA.

PORQUE ME INTERESA ESPECIALMENTE:

- *La expresión y comunicación estética y armónica.*
- *Las tareas relacionadas con la expresión plástica.*
- *La comunicación por medio del sonido.*
- *Las tareas que requieren habilidad para manejarse con formas y colores.*
- *La comunicación de impresiones por medios verbales, plásticos o musicales.*
- *Utilizar la destreza manual.*
- *Desarrollar independencia de criterio y originalidad.*

PORQUE ME GUSTA LA TAREA EN:

- *TALLERES.*
- *CONSERVATORIOS.*
- *TEATROS.*
- *ESCUELAS DE ARTE.*
- *SETS DE RADIO, CINE O T.V.*
- *DIARIOS.*
- *AULAS.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN:

- *Arquitectos.*
- *Decoradores.*
- *Diseñadores de Interiores.*
- *Diseñadores de Indumentaria.*
- *Diseñadores de Imagen y Sonido.*
- *Profesores de diferentes ramas del arte.*
- *Licenciado en Historia de las Artes.*
- *Licenciado en Artes Plásticas.*
- *Sonidistas.*
- *Escenógrafos.*
- *Intérpretes de teatro.*
- *Director de Teatro.*
- *Licenciados en Teatro.*
- *Licenciado en Crítica del Arte.*
- *Camarógrafos, Directores de Radio, Cine, Fotografía y T.V.*
- *Profesores de Títeres.*
- *Profesores de Danzas Clásicas Nativas y Folklore.*
- *Ceramistas.*
- *Escultores.*
- *Grabadores.*
- *Pintores.*
- *Dibujantes.*
- *Profesores en Actividades Prácticas.*
- *Técnicos en Esmalte de Metales.*
- *Licenciado en Música.*
- *Músicos.*
- *Directores de Coro.*
- *Ejecutores de instrumentos.*
- *Compositores.*
- *Musicólogos.*
- *Músico-Terapeutas.*
- *Diseñadores Gráficos.*
- *Diseñadores del Paisaje.*
- *Diseñadores Industriales.*

ME GUSTA TRABAJAR CON OBJETOS EN EL ÁREA TÉCNICA

PORQUE ME INTERESA ESPECIALMENTE:

- *Inventar, construir, repasar o manejar máquinas o instrumentos.*
- *Transformar los objetos naturales en objetos de uso práctico.*
- *El conocimiento matemático puro y/o aplicado.*
- *Aplicar el número y sus relaciones.*
- *Las tareas concretas y organizadas, con un resultado tangible.*
- *Las tareas que requieren habilidad, mecánica.*
- *Las tareas que requieren destreza manual y coordinación de movimiento precisos.*

PORQUE ME GUSTAN LAS TAREAS EN:

- *TALLERES.*
- *FÁBRICAS.*
- *LABORATORIOS.*
- *CONTACTO CON MAQUINAS.*
- *TABLEROS DE DIBUJO.*

ANEXO A.4.3.

CARTILLA DE DELIMITACIÓN DE HABILIDADES E INTERESES
(Áreas laborales de interés: Datos)

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL
2025

¿Con qué me gusta trabajar?

Con

DATOS

(Ideas, Conceptos, Fórmulas, Ecuaciones)

¿PARA QUÉ?

PARA:

COMPARAR

COPIAR

COMPUTAR

COMPILAR

ANALIZAR

COORDINAR

SINTETIZAR

EVALUAR

CONTROLAR

PLANIFICAR

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN POR EJEMPLO:

- *Administradores de Cooperativas.*
- *Administradores Agrarios.*
- *Administradores Hoteleros.*
- *Administradores Navieros.*
- *Administradores de Recursos Humanos.*
- *Administradores de Servicios de Salud.*
- *Licenciados en Comercialización.*
- *Licenciados en Comercio Exterior.*
- *Licenciados en Seguros.*
- *Contadores.*
- *Analistas Económicos.*
- *Tasadores.*
- *Ingenieros y Licenciados en Organización de Empresas.*
- *Técnicos y Licenciados en Organización Bancaria.*
- *Analistas de Marketing.*
- *Licenciados en Economía Marítima.*
- *Martilleros.*
- *Lic. en Desarrollo de Economías Regionales.*
- *Lic. en Economía del Transporte.*
- *Lic. en Administración Aeronáutica.*
- *Lic. en Administración de Empresas Turísticas.*
- *Lic. en Administración de Empresas Deportivas.*
- *Tec. en Administración PyME.*

ME GUSTA TRABAJAR CON DATOS EN EL ÁREA DE <u>CIENCIAS EXACTAS:</u>

Porque me interesa especialmente:

- *El conocimiento matemático puro o aplicado.*
- *Aplicar el número y sus relaciones.*
- *Investigar metódicamente las causas de los fenómenos.*
- *El orden y de la organización.*

- *El pensamiento lógico y científico.*
- *Tratar con símbolos no verbales (fórmulas, ecuaciones, gráficos).*
- *Actividades que utilicen la abstracción y la creatividad, que requieran habilidad matemática y ser analítico y crítico.*
- *Comparar, copiar, computar, compilar, analizar y sintetizar datos.*

PORQUE ME GUSTAN LAS TAREAS EN:

- *Observatorios.*
- *Laboratorios.*
- *Oficinas.*
- *Centros de investigación.*
- *Centros de Informática.*

EN ESTE ÁMBITO SE DESEMPEÑAN, POR EJEMPLO:

• *Investigadores Operativos* • *Hidrógrafos.* • *Astrónomos.* • *Geógrafos.* • *Geofísicos.* • *Geoquímicos.* • *Geólogos.* • *Oceanógrafos.* • *Meteorólogos.* • *Biólogos.* • *Ópticos.* • *Bioquímicos.* • *Genetistas.*	• *Operadores en Computación.* • *Lic. en Programación de Sistemas.* • *Estadísticos.* • *Analista en Informática.* • *Analista en Sistemas.* • *Matemáticos.* • *Lic. en Ciencias Exactas.* • *Físicos.* • *Lic. en Biología Marina.* • *Ingeniero en Recursos Naturales.* • *Lic. en Ecología.*

• *Microbiológicos.* • *Bromatólogos.* • *Farmacéuticos.* • *Químicos.* • *Programadores.* • *Analistas Computación.*	• *Bioingenieros.* • *Ing. Biomédicos.* • *Lic. en Biodiversidad.* • *Ing. en Computación.*

ME GUSTA TRABAJAR CON DATOS EN EL ÁREA DE <u>CIENCIAS ECONÓMICAS:</u>

PORQUE ME INTERESA ESPECIALMENTE:

- *El conocimiento matemático puro o aplicado.*
- *Aplicar el número y sus relaciones.*
- *El orden, la organización, la sistematización.*
- *Trabajar con lista, legajos, plantillas, ficheros, etc.*
- *Tareas que implican el control y planificación de las actividades económicas.*
- *Analizar, comparar y evaluar datos.*
- *Aplicar los principios económicos para lograr la solución de problemas prácticos.*

PORQUE ME GUSTAN LAS TAREAS EN:

- *Empresas*
- *Oficinas.*
- *Cooperativas.*
- *Comercios.*
- *Bancos.*
- *Organismos estatales.*

ANEXO A.5.

CUESTIONARIO DE HOJA DE VIDA

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

CUESTIONARIO DE HOJA DE VIDA

	INFANCIA	ADOLESCENCIA
JUEGOS PREFERIDOS		
PERSONAS A LAS QUE ADMIRABA O ADMIRO		
MATERIAS PREFERIDAS		
ACTIVIDADES O HOBBIES		
ACTIVIDADES EN LAS QUE ME DESTACABA O DESTACO		
QUÉ ME DECÍA MI FAMILIA, AMIGOS O MAESTROS CON RESPECTO A MIS HABILIDADES		
ACTIVIDADES QUE ME HUBIESE GUSTADO REALIZAR		

¿CÓMO ME VE MI FAMILIA?	¿CÓMO ME VEN MIS AMIGOS?	¿CÓMO ME VEO YO?

ANEXO A.6.

ENCUESTA A PADRES

ENCUESTA A PADRES

Introducción:

La mayoría de los padres se sienten inquietos cuando sus hijos tienen que elegir su futura carrera u ocupación. Por un lado, piensan que tienen que dedicarse a algo que verdaderamente les guste. Por otro, temen que se equivoquen si los dejan elegir solos.

A esto se agrega que cada padre, cada madre, cuenta en su haber con una experiencia en este sentido: la de su propia orientación o desorientación vocacional y, cuando le llega el turno a su hijo/a, tiende a revivir el proceso que él o ella misma transitó.

A través de las siguientes preguntas que les proponemos responder, queremos ayudarles a recordar sus experiencias, expresar sus puntos de vista, precisar sus expectativas y reconocerlas como propias y distintas de las experiencias, puntos de vista y expectativas de su hijo/a.

La presente encuesta es, ante todo, una invitación a compartir con su hijo/a opiniones, vivencias y dudas sobre la elección de una carrera y/u ocupación como punto importante en el diseño de un proyecto de vida.

Creemos conveniente que los padres puedan explicitar sus opiniones sobre sí mismos y sus hijos. Creemos también que opinar no significa imponer. Lo central en toda elección es el respeto de la singularidad de cada uno.

Les sugerimos que se tomen el tiempo que necesiten para dar respuesta a esta encuesta, debido a que es nuestro objetivo, que lo puedan compartir, conversar y repensar juntos.

Nombre y Apellido de su hijo/a . . . . . .
. . . . . .

Sobrenombre (si tiene): . . . . . .
. . . . . .

Preguntas:

1. Nombre y Apellido del padre o madre:. . . . . .
. . . . . .

2. Estudios realizados.
Comente brevemente su recorrido en el Sistema Educativo. Aclare si empezó y dejó inconclusa alguna carrera o estudio.

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

3. ¿Cuál es su ocupación actual?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

4. ¿Qué podría comentar de su profesión - ocupación?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . .

5. ¿Han sido muy cambiantes sus actividades laborales? SÍ - NO

¿Por qué?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

6. ¿Hubiera deseado estudiar alguna carrera o emprender otra actividad diferente de la que se dedica? SÍ - NO. En caso afirmativo, ¿cuál? ¿Recuerda por qué no lo hizo?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

7. ¿Cuáles son actualmente las profesiones y/u ocupaciones que Ud. valora más?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

8. ¿Desea que su hijo/a continúe estudiando? SÍ - NO ¿Por qué?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

9. ¿Está Ud. interesado/a en que el estudio que elija su hijo/a le permita obtener beneficios económicos? ¿En qué tiempos?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

10. ¿Hay en la familia alguna profesión, comercio, empresa que requiera que algún hijo/a la continúe?

. . . . . .
. . . . . .

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

11. ¿Hay alguna carrera, ocupación o profesión que a Ud. le gustaría que su hijo/a hiciese? SÍ - NO ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cuál?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

12. ¿Cuál cree Ud. que es la carrera, ocupación o profesión que su hijo/a prefiere? ¿Por qué?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

13. ¿Cuál es su opinión sobre dicha preferencia?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

14. ¿Conoce Ud. influencias vocacionales-ocupacionales recibidas hasta ahora por su hijo/a? ¿Cuáles? ¿Qué opina sobre ellas?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

15. A su criterio, ¿cuáles son las aptitudes y habilidades más destacables de su hijo/a?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

16. ¿Y sus intereses más notorios?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

17. Para Ud., ¿cuáles son las cualidades personales más destacables de su hijo/a?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

. . . . . .
. . . . . .

18. ¿Y las menos destacables?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

19. ¿Qué comentarios (inquietudes, dudas, preguntas, expectativas) desearía realizar sobre el proceso de Orientación Vocacional que está llevando a cabo su hijo/a?

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

. . . . . .

Firma

ANEXO A.7.

MI PROPIA BIOGRAFÍA

MI PROPIA BIOGRAFÍA

La actividad que te proponemos a continuación tiende a favorecer el reconocimiento de tus verdaderos intereses. Es importante que reconozcas lo que te desagrada y agrada, ya que al poder diferenciar lo que no te gusta hacer, irás clarificando más el campo de lo que sí te interesa y te gusta hacer.

La actividad que te proponemos es que escribas tu propia biografía, sabiendo que una biografía es la historia de vida de una persona.

Construí esta historia como si comenzaras a escribir una novela, la que podés ir modificando. Recuerda, además, que la misma es abierta y podrás volver a ella a partir de las actividades siguientes, para incluir lo que vaya surgiendo del análisis de valores, actitudes, intereses, personas que han influido en tu vida, etc.

Para realizar esta actividad, te sugerimos que te valgas del Cuestionario de Historia Vocacional, actividad que realizaste en el Encuentro 1 y que podría servirte como ayuda para organizarte. Sin embargo, por si te sirve, aquí te sugerimos algunos ítems orientadores de esta tarea que pueden ayudarte a reconstruir tu historia de vida.

Tu nombre
Tu familia
Tu infancia
Tus mejores amigos
Tu escuela
Las personas más importantes para vos
Tu vida actual

Cerrando este apartado del encuentro, quizás te estés preguntando: ¿Por qué la necesidad de reflexionar sobre todo esto?

Al respecto nosotros tenemos para decirte que es porque la imagen que tenés de vos mismo (autoimagen) influirá en el modo en que afrontarás tus estudios superiores, si te sentís capaz para ello, para establecer relaciones con nuevas personas, para hacerte cargo de otras responsabilidades, etc. Esta autopercepción influirá incluso en cómo superarás los temores que estos cambios originan, y más aún, en tus expectativas de logro.

ANEXO A.8.

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE TAREAS QUE RESULTAN FÁCILES DE HACER

ÁREA DE AMBIENTACIÓN Y ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE TAREAS QUE RESULTAN FÁCILES HACER

¿PARA QUÉ QUIERO ESTUDIAR UNA CARRERA?

- Para tener seguridad económica
- Para ayudar a los demás
- Por satisfacción
- Para ser Independiente
- Para sentirme orgulloso de mí mismo
- Para no defraudar a otros
- Para tener prestigio y reconocimiento
- Para cambiar las cosas que no me gustan del mundo

Otras Razones……
……
……
……
……

¿PARA QUÉ TENGO FACILIDAD? ¿QUÉ COSAS ME RESULTAN FÁCILES HACER?

- **Pensar**
- **Crear o Diseñar**
- **Observar e Investigar**
- **Realizar tareas de Servicio**
- **Dibujar**
- **Practicar deportes**
- **Explicar a otros y enseñar**
- **Hablar en público**
- **Relacionarme con los demás**
- **Tocar un instrumento**
- **Escribir**
- **Trabajar en grupo**
- **Hacer trabajos manuales**
- **Imaginar**
- **Resolver problemas cotidianos**
- **Expresarme artísticamente**
- **Organizar**
- **Dirigir**

- **Acatar normas**
- **Hacer cálculos**
- **Manifestar mis sentimientos**
- **Transformar objetos**
- **Comunicarme en otro idioma**
- **Leer y comprender textos**
- **Adaptarme a espacios no urbanos**
- **Debatir y argumentar**
- **Trabajar solo**
- **Convencer y persuadir**

Otras……

ANEXO A.9.

CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN DE INTERESES

EMPEZANDO POR MI: MIS INTERESES

En este encuentro, intentaremos ayudarte a pensar en vos: tus necesidades, deseos e intereses, expectativas y temores. A partir de ahora vas a ir encontrando una serie de actividades que guiarán tu reflexión sobre vos mismo. Es muy importante que para realizarlas busques un tiempo y un espacio especial en el que puedas conectarte con tu intimidad, y seas verdaderamente honesto con vos mismo.

¿Qué son mis intereses?

Este es un tema central y el eje en tu elección de carrera, ya que es lo que más se relaciona con la vocación.

Los intereses son aquellas actividades que te gustan hacer, lo que te entusiasma, lo que disfrutas, lo que elegís hacer libremente, por ejemplo: hobbies, lecturas que preferís, programas que ves en la tele, actividades escolares y extraescolares que realizas por tu propia iniciativa.

Los intereses surgen de tus experiencias. A través de ellas los vas desarrollando. Estas adquisiciones están íntimamente relacionadas con lo que vas conociendo. Si no conoces algo no podrás saber si te gusta o no. Por eso es muy importante que cuando trates de definir tus intereses te preocupes por conocer, con la mayor amplitud posible, las distintas opciones de carreras que existen.

En los primeros encuentros, cuando realizaste tu Historia Vocacional, y analizaste las influencias que recibiste, quizás hayas esbozado algo sobre tus intereses.

Es posible, sin embargo, que lo que hayas expresado refleje un cuadro distorsionado de tus intereses, ya que a veces estos suelen estar contaminados por lo que socialmente se considera prestigioso, por presiones familiares, por niveles de aspiraciones personales o de los demás, por concepciones falsas respecto del mundo del trabajo, etc.

Por ello, te proponemos que continúes con las actividades que te proponemos a continuación para ir clarificando aún más sobre tus intereses...

EXPLORANDO TUS INTERESES

La propuesta que te hacemos como consultante y/o al grupo es que coloque/n en la columna de la derecha de cada ítem el signo correspondiente.

Al finalizar la actividad te/les solicitamos que confecciones/n un listado de los **intereses más destacados** y de las **actividades humanas** que –a tu criterio- estarían asociadas a los mismos.

Te pedimos que prestes atención en esta actividad, ya que no hablamos de *carreras* sino de ***actividades humanas***, porque precisamente, la idea no es cerrarte a una carrera sino abrir el espacio de posibilidades de descubrimiento de tus/los intereses. La "carrera", su estudio es una, entre muchas posibilidades de actividades.

Colocar el signo correspondiente en el siguiente listado

(+) = me gusta

(1/2) = me gusta más o menos.

(-) = no me gusta

1. Agropecuarios		12. Idiomas extranjeros	
2. Artísticos (Plástica, Teatro, Música)		13. Informáticos	
3. Bio-sanitarios		14. Jurídicos	
4. Ciencias exactas y naturales		15. Literarios	
5. Cine-TV-Video		16. Políticos	
6. Comunicación Social (Periodismo/Publicidad)		17. Proyectuales (Diseños vario s)	
7. Culturales-Antropológicos		18. Psico-Socio-Asistencial	
8. Deportivos		19. Sociales	

9. Económico-administrativos		20. Tecnológicos	
10. Educacionales		21. Turismo, Gastronomía y Hotelería	
11. Históricos		22. Medio Ambiente	
		Otros (Especificar cuáles)	

- Luego contesta las siguientes actividades y compártelo con orientador.

En base a las áreas y actividades humanas elegidas reflexiona: ¿Por qué las elegiste?

¿En cuáles crees que te desenvolverías mejor? ¿Por qué?

¿En cuáles no tanto? Fundamenta tu respuesta.

ANEXO A.10.

CUESTIONARIO SOBRE EL PERFIL DE HABILIDADES

ACLARANDO IDEAS: MIS HABILIDADES

Aparte de los aspectos que pueden influir en la construcción y elección de tu vocación, trabajados en la actividad "Mi Propia Biografía", en este punto planteamos otro aspecto importante a tener en cuenta al pensar sobre vos mismo, que es el referido a tus aptitudes, expectativas y temores.

¿Qué son las Habilidades?

Para entender este concepto, lo primero que tienen que saber es que las Capacidades son el conjunto de habilidades cognitivas que tenemos las personas para resolver problemas.

Y una Habilidad es la manifestación de esas capacidades, o lo que es lo mismo, la forma de expresar la capacidad de modo diverso.

Entendemos por estas habilidades, están ligadas a aprendizajes específicos que posibilitan su adquisición y desarrollo.

Ejemplos: la destreza física para los deportes, la facilidad de razonamiento lógico y abstracto para las ciencias exactas, la creatividad para las artes, etc.

Seguramente hay ciertas actividades para las que tenés mayor facilidad. Pero también pueden existir otras que aún no hayas tenido la posibilidad de desarrollar, o que no te hayan estimulado para realizarlas. Dado que las habilidades pueden aprenderse y modificarse en el transcurso de la vida, sería oportuno que reflexionaras sobre esto.

En esta oportunidad te proponemos una actividad, que al igual que en el encuentro en el que trabajaste sobre los intereses, para que reflexiones, la realices con tranquilidad, te contestes algunas cuestiones y compartas tus conclusiones con tu orientador.

PENSANDO SOBRE MIS HABILIDADES

El procedimiento que te proponemos para abordar el tema de *habilidades* es similar al tratamiento que hicimos con los intereses.

Es decir, se trata de que el consultante y/o el grupo pueda/n colocar en la columna de la derecha de cada ítem el signo que corresponda según su/s propia/s decisión/es.

En este caso, si te parece más esclarecedor para ti, te sugerimos que sería importante elaborar una breve definición de cada ítem. Las mismas pueden ser diseñadas en base a información en la web que busques u otros datos propios de tu conocimiento general.

Colocar en el siguiente listado el signo correspondiente

(+) = más destacables
(1/2) = más o menos destacables
(-) = menos destacables

HABILIDAD	**SIGNO**
***Lingüístico-Verba*l**	
Lógico-Matemática	
Espacial-Visual	
Musical	
Corporal y Cinética	
Interpersonal	
Intrapersonal	
Naturalista	
Existencial	

- Luego de realizar la actividad propuesta trata de reflexionar lo trabajado e intenta contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son tus habilidades más destacadas? ¿Por qué?

2. ¿Te sorprendió tal descubrimiento? ¿Por qué? Tanto si tu respuesta es afirmativa como negativa piensa el por qué de esto.

3. Comparte estos interrogantes con tu orientador y grupo en el encuentro.

ANEXO A.11.

CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES (CIP)

CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES (CIP)

El Cuestionario de Intereses Profesionales no es un examen de conocimientos, por lo tanto, no contiene respuestas correctas o incorrectas; es un registro de sus intereses vocacionales y toda respuesta es considerada satisfactoria si es verdaderamente representativa de sus preferencias. Es por ello que la tarea debe realizarse de manera absolutamente personal sin comentar las respuestas con sus compañeros.

En cada página del cuadernillo encontrará una lista de actividades propias de trabajos profesionales o de tareas realizadas por los estudiantes durante el aprendizaje de una carrera superior.

COLOQUE LA HOJA DE RESPUESTAS AL LADO DEL CUADERNILLO; a cada ítem del cuadernillo corresponde un casillero en la hoja de respuesta.

Examine cada ítem en el cuadernillo e indique en la HOJA DE RESPUESTAS su

Desagrado (D), Indiferencia (I) o Agrado (A) por el mismo, colocando una cruz en el casillero correspondiente.

Por ejemplo:

Cuadernillo	Hoja de Respuestas		
Ítem	D	I	A
1. Ilustrar cuentos infantiles			X

La respuesta 1) indica el agrado del sujeto por este ítem.

Es importante responder a **TODOS** los ítems dando sólo **UNA** respuesta para cada ítem. Si necesita modificar alguna respuesta suprima la respuesta equivocada con un (X) y marque nuevamente en la casilla adecuada.

Si no comprende el significado de alguna palabra o ítem consulte con quién administra el cuestionario para que pueda dar una respuesta segura a ese ítem.

Comience a trabajar hasta completar **TODAS** las respuestas.

NO MARQUE EL CUADERNILLO Y TRABAJE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. Conocer estilos de pintura contemporánea
2. Dirigir coros
3. Trabajar en Tribunales de Justicia
4. Trabajar con máquinas calculadoras
5. Realizar dibujos publicitarios
6. Trabajar en servicios diplomáticos
7. Planificar la construcción de obras fluviales y marítimas
8. Investigar la fauna y flora de una región
9. Extraer y restaurar dientes dañados
10. Realizar creaciones escultóricas
11. Construir prototipos de aeromodelismo en madera balsa
12. Organizar plantas de la industria química
13. Investigar el nivel de precios y el proceso inflacionario
14. Mantener obras viales en perfectas condiciones
15. Efectuar pronósticos de fenómenos astronómicos
16. Construir caminos
17. Resolver ecuaciones matemáticas
18. Trabajar con equipos electrónicos
19. Realizar crítica de espectáculos cinematográficos
20. Diseñar e instalar ascensores
21. Asesorar a alumnos sobre técnicas de estudio
22. Analizar audiencias y juicios
23. Evaluar el estado de líneas y redes eléctricas
24. Educar para una correcta higiene bucal
25. Trabajar en una agencia de noticias
26. Enseñar matemáticas
27. Trabajar en empresas constructoras
28. Efectuar trabajos de crítica y análisis literario
29. Investigar propiedades de distintos metales
30. Proteger especies animales en vías de extinción
31. Conocer técnicas y materiales de dibujo y pintura
32. Conocer la biografía de pensadores famosos
33. Pronunciar correctamente una lengua extranjera
34. Investigar las causas de enfermedades cardiovasculares
35. Realizar análisis estadísticos de encuestas
36. Organizar una biblioteca
37. Detectar centros sísmicos
38. Organizar un establecimiento de educación primaria
39. Asesorar en quintas, granjas y viveros
40. Adquirir conocimientos de anatomía y fisiología
41. Realizar encuestas para conocer la opinión pública
42. Tomar declaraciones a testigos de un accidente
43. Traducir documentos comerciales en otro idioma
44. Realizar análisis de productos industriales
45. Investigar la constitución físico-química de los minerales
46. Organizar visitas guiadas a museos y galerías de arte
47. Dar clases en una academia de idiomas
48. Experimentar para desarrollar nuevas variedades de plantas
49. Investigar las aguas subterráneas de una región
50. Musicalizar obras teatrales

51. Diseñar stands para ferias artesanales
52. Realizar proyectos de electrificación rural
53. Trabajar en un archivo histórico
54. Buscar restos arqueológicos
55. Investigar problemas económicos nacionales y latinoamericanos
56. Aumentar la producción agropecuaria
57. Localizar y evaluar yacimientos de minerales
58. Asesorar a particulares en juicios de divorcio
59. Realizar traducciones científicas en otro idioma
60. Asesorar en materia de impuestos
61. Mejorar las condiciones laborales de una empresa
62. Hacer cálculos matemáticos
63. Producir programas televisivos
64. Controlar los planos de una obra en construcción
65. Enseñar literatura argentina
66. Comunicarse con otras personas en un idioma extranjero
67. Investigar acontecimientos de la historia nacional
68. Asesorar a personas con inquietudes literarias
69. Desempeñarse como intérprete en una conferencia de prensa
70. Leer partituras
71. Concurrir a conciertos y audiciones musicales
72. Prescribir y controlar tratamientos dietéticos
73. Elaborar el guion de un audiovisual
74. Diseñar unidades ópticas para automóviles /
75. Asesorar sobre el cuidado y cría de animales
76. Hacer notas especializadas en la radio
77. Enseñar técnicas de dirección orquestal
78. Realizar arreglos musicales
79. Organizar las relaciones públicas de una empresa
80. Realizar análisis de comercio internacional
81. Analizar el estilo del habla en Argentina
82. Asesorar sobre métodos de cultivo
83. Redactar anuncios publicitarios
84. Conocer el campo y sus tareas
85. Investigar los instrumentos musicales indígenas
86. Desarrollar combustibles sólidos para cohetes
87. Armar motores y probarlos en bancos de prueba
88. Conocer las especies frutícolas más importantes
89. Proyectar camiones y tractores
90. Trabajar en una revista especializada en deportes
91. Proyectar obras de arquitectura
92. Enseñar a leer y escribir a adultos
93. Analizar textos literarios en otro idioma
94. Controlar a pacientes en salas de cuidados intensivos
95. Realizar trabajos de pintura mural
96. Trabajar con telescopios
97. Instruir a alumnos ciegos y sordos
98. Conocer diferentes estilos arquitectónicos
99. Conocer el origen y evolución del universo
100. Capacitar a dirigentes políticos

101. Realizar tareas contables y de administración
102. Realizar trabajos de cerámica artesanal
103. Escuchar grabaciones en otro idioma
104. Trabajar en un laboratorio de física
105. Defender a acusados en un juicio
106. Componer e interpretar música
107. Elaborar planes de desarrollo económico
108. Trabajar en hogares de ancianos
109. Investigar la atmósfera extraterrestre
110. Desempeñarse en funciones públicas
111. Leer revistas de matemáticas
112. Analizar las características de dialectos indígenas
113. Filmar películas documentales
114. Trabajar en salas de informática
115. Investigar la mitología griega
116. Decorar interiores y exteriores
117. Analizar y comentar la actividad política
118. Reconocer los diferentes instrumentos de una orquesta
119. Investigar el movimiento de los átomos
120. Investigar los factores que modifican la producción láctea
121. Realizar estudios radiológicos
122. Organizar y administrar empresas
123. Recolectar muestras de rocas
124. Determinar la edad de los fósiles
125. Dictar clases de caligrafía y dibujo
126. Efectuar disecciones de cadáveres
127. Leer y analizar textos históricos
128. Realizar análisis de materias primas
129. Fabricar materiales plásticos y fibras artificiales
130. Aprender a efectuar análisis de sangre
131. Diagnosticar problemas psicológicos
132. Analizar el proceso de formación de las nubes
133. Reparar televisores
134. Trabajar en clínicas, hospitales y servicios de salud
135. Elaborar modelos matemáticos para resolver problemas técnicos
136. Inspeccionar construcciones de hormigón armado
137. Armar circuitos eléctricos
138. Investigar el empleo de la energía nuclear
139. Realizar entrevistas con presos y su grupo familiar
140. Hacer evaluaciones de daños de edificios
141. Ejecutar un instrumento musical
142. Determinar causas de deserción escolar
143. Ubicar laboralmente a menores y discapacitados
144. Trabajar con elementos de geometría
145. Ayudar a personas con problemas emocionales
146. Adquirir conocimientos de álgebra
147. Analizar la situación económico-financiera de una empresa
148. Participar en actividades políticas
149. Tomar fotografías para ilustrar artículos periodísticos
150. Construir puentes

ANEXO A.11.1.

CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES:

PARRILLA DE CORRECCIONES

CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES (C.I.P.)
PARRILLA DE CORRECCIONES

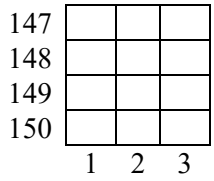
	D	I	A
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			

50 | | | |

	D	I	A
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			

98			
99			
100			
	1	2	3

	D	I	A
101			
102			
103			
104			
105			
106			
107			
108			
109			
110			
111			
112			
113			
114			
115			
116			
117			
118			
119			
120			
121			
122			
123			
124			
125			
126			
127			
128			
129			
130			
131			
132			
133			
134			
135			
136			
137			
138			
139			
140			
141			
142			
143			
144			
145			
146			


147
148
149
150
1 2 3

HOJA DE CÁLCULO

Cálculo:	000000000
Físico-Química:	0000000000
Construcción:	0000000000
Tecnológica:	000000000
Geoastronómica:	000000000
Bioagropecuaria:	00000000000
Biosanitaria:	0000000000
Asistencial-Educacional:	000000000
Jurídico-Política:	000000000
Económico-Administrativo:	00000000000
Comunicación Social:	00000000000
Humanístico-Cultural:	00000000000
Artístico-Plástico:	00000000000
Artístico-Musical:	0000000000
Lenguas Extranjeras:	00000000

				Cálculo
				Físico-Química
				Construcción
				Tecnología
				Geoastronómica
				Bioagropecuaria
				Biosanitaria
				Asistencial-Educacional
				Jurídico-Política
				Económico-Administrativo
				Comunicación Social
				Humanístico-Cultural
				Artístico-Plástico
				Artístico-Musical
				Lenguas Extranjeras

ANEXO A.12.

CUESTIONARIO DE CARRERAS PRESELECCIONADAS

Teniendo en mente las carreras preseleccionadas llena el siguiente cuadro

Carrera	Campo Ocupacional	Plan de Estudios	Institución donde se cursa	Sistema de Ingreso	Otros
	Aspectos Positivos	Aspectos Positivos	Aspectos Positivos	Aspectos Positivos	
	Dudas	Dudas	Dudas	Dudas	

Lo que más me gusta de ella:

Lo que menos me gusta de ella

Lo que más me acerca a ella:

Lo que más me aleja de ella:

ANEXO A.13.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL

PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Cuestionario de evaluación del Proceso de Orientación Vocacional

Sexo: M F Edad:

Nombre de la institución escolar de la que egresa o egresaste…….

……

1. ¿Qué te pareció el Proceso de Orientación Vocacional que realizaste? ¿Por qué?

2. ¿Qué expectativas tenías al comenzarlo?

3. ¿Se cumplieron esas expectativas? Por favor fundamenta tu respuesta

4. ¿Qué carrera o carreras has elegido o estás en proceso de elección?

5. ¿En que universidad o instituto de formación superior, esperas formarte académicamente según tu elección?

6. ¿En qué provincia?

7. Finalizado el proceso de orientación ¿actualmente conoces la oferta educativa de la Universidad Nacional de Jujuy y de la provincia?

8. ¿Qué te parecieron las actividades que te propuso realizar la orientadora, para conocerte a ti mismo en tus habilidades e intereses? ¿Por qué?

9. ¿Qué sugerencias le podrías hacer a la orientadora para mejorar la tarea que realizaron juntos?

   (Algunos ítems que podrías tener en cuenta: efectividad del número de encuentros, material informativo actualizado, disponibilidad de la orientadora para la tarea, etc.)

ANEXO A.14.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: **El Proceso de Orientación Vocacional centrado en el Perfil de Habilidades Cognitivas, como herramienta para la sostenibilidad de la carrera elegida.**

1. Invitación a participar

Usted está siendo invitado/a a participar en una investigación académica que examina cómo un proceso de orientación vocacional, basado en la comprensión de las habilidades personales, influye en la elección y sostenibilidad de la carrera universitaria. Su participación es **voluntaria** y podrá retirarse en cualquier momento sin penalización alguna.

2. Propósito del estudio

El objetivo general es mostrar y justificar la creación de un Proceso de Orientación Vocacional centrado en habilidades para estudiantes del último año del nivel medio y comprobar qué favorece una elección de carrera sostenible en el tiempo.

3. Procedimientos

Si acepta participar, se le solicitará:

1. Completar **un cuestionario autoadministrado** con preguntas sobre: datos sobre su sexo biológico, perfil de habilidades, elección de carrera y expectativas de continuidad (aprox. 15 min).
2. Autorizar el acceso a los **registros de su Proceso de Orientación Vocacional** (si lo hubiese realizado) para comparar resultados.
3. Posiblemente será contactado/a 12 meses después para un breve seguimiento sobre su trayectoria académica (5 min, en línea o telefónico).

No existen intervenciones físicas ni recopilación de muestras biológicas.

4. Duración

Su participación inicial tomará alrededor de **20 minutos**. El seguimiento (opcional) insumirá 5 minutos adicionales el próximo año.

5. Riesgos y molestias

Se consideran mínimos. Algunas preguntas podrían resultar reflexivas o generar leve incomodidad al pensar en su futuro; puede omitirlas si lo desea. No se prevén riesgos físicos ni psicológicos significativos.

6. Beneficios

- Contribuir al mejoramiento de los programas de orientación vocacional de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Recibirá, si lo solicita, un **resumen de resultados** globales que podría ayudarle a comprender mejor su perfil y trayectoria.

7. Confidencialidad y protección de datos

- Sus respuestas serán **codificadas** con un número de identificación; su nombre no aparecerá en los informes.
- Los datos se almacenarán en servidores seguros de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, protegidos con contraseña, durante 5 años y luego se destruirán.
- El tratamiento de la información cumple con la Ley argentina 25.326 de Protección de Datos Personales, la Declaración de Helsinki (2013) y las pautas CIOMS (2016).

8. Voluntariedad y retiro

Su participación es completamente voluntaria. Puede negarse o retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su relación con la universidad ni con el equipo de investigación. Para retirarse, bastará con notificarlo por correo electrónico o verbalmente al investigador/a responsable.

9. Incentivos

No se ofrece ningún pago ni beneficio económico por participar.

10. Resultados y publicación

Los hallazgos podrían publicarse en revistas académicas o congresos científicos. En ningún caso se revelará información que permita identificarle.

11. Contacto

- **Investigadora responsable:** Lic. María Dolores Revuelta
  Correo electrónico: doloresrevueltapsi@gmail.com
  Teléfono: 388-4043401

---

12. Declaración de consentimiento
Marque la opción que corresponda (debe coincidir con su edad):

A. Participantes de 18 años cumplidos

☐ Declaro haber leído y comprendido la información anterior, se me aclararon mis dudas y acepto participar libremente en el estudio.

Nombre completo: _____

DNI: _____ Firma: _____ Fecha: / /20___
Conserve un duplicado de este formulario para sus registros.

ANEXO A.15.

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO SOBRE EL ESTADO ACADÉMICO

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO SOBRE EL ESTADO ACADÉMICO

MUESTRA QUE FINALIZÓ EL POV

1 ¿QUÉ CARRERA ELEGISTE?

2 ¿LA MANTIENES ACTUALMENTE?

SI NO

¿ES DE TU INTERÉS? **¿CONTINÚAS REALIZANDO ESTUDIOS SUPERIORES?**

SI NO SI NO

¿QUÉ CARRERA CONTINÚAS?

¿ES DE TU INTERÉS?

SI NO

MUESTRA QUE NO FINALIZÓ EL POV

1 ¿REALIZASTE ESTUDIOS SUPERIORES AL TERMINAR EL SECUNDARIO DURANTE EL 2022/2023?

SI NO

2 ¿QUÉ CARRERA ELEGISTE?

3¿LA MANTIENES ACTUALMENTE?

SI NO

4 **¿ES DE TU INTERÉS?**

SI NO

ANEXO B.

TABLAS

Anexo B.1. Comparaciones dos a dos entre Inteligencias mediante pruebas Wilcoxon

Inteligencias comparadas		Wilcoxon	p
Lingüística – Verbal	Lógico - Matemática	z = -1.269	.204
Lingüística – Verbal	Espacial – Visual	z = -3.052	.002
Lingüística – Verbal	Musical	z = -4.337	.000
Lingüística – Verbal	Corporal – Cinética	z = -1.133	.257
Lingüística – Verbal	Interpersonal	z = -1.232	.218
Lingüística – Verbal	Intrapersonal	z = -0.118	.906
Lingüística – Verbal	Naturalista	z = -4.589	.000
Lingüística – Verbal	Existencial	z = -4.618	.000
Lógico - Matemática	Espacial – Visual	z = -1.822	.069
Lógico - Matemática	Musical	z = -3.107	.002
Lógico - Matemática	Corporal – Cinética	z = -2.154	.031
Lógico - Matemática	Interpersonal	z = -2.027	.043
Lógico - Matemática	Intrapersonal	z = -1.466	.143
Lógico - Matemática	Naturalista	z = -2.888	.004
Lógico - Matemática	Existencial	z = -3.207	.001
Espacial – Visual	Musical	z = -1.734	.083
Espacial – Visual	Corporal – Cinética	z = -3.943	.000
Espacial – Visual	Interpersonal	z = -3.690	.000
Espacial – Visual	Intrapersonal	z = -3.081	.002
Espacial – Visual	Naturalista	z = -1.466	.143
Espacial – Visual	Existencial	z = -1.589	.112
Musical	Corporal – Cinética	z = -5.084	.000
Musical	Interpersonal	z = -5.313	.000

Musical	**Intrapersonal**	**z = -3.782**	**.000**
Musical	**Naturalista**	**z = -0.023**	**.982**
Musical	**Existencial**	**z = -1.325**	**.745**
Corporal – Cinética	**Interpersonal**	**z = -0.041**	**.967**
Corporal – Cinética	**Intrapersonal**	**z = -0.876**	**.381**
Corporal – Cinética	**Naturalista**	**z = -4.854**	**.000**
Corporal – Cinética	**Existencial**	**z = -4.688**	**.000**
Interpersonal	**Intrapersonal**	**z = -1.113**	**.266**
Interpersonal	**Naturalista**	**z = -5.149**	**.000**
Interpersonal	**Existencial**	**z = -5.548**	**.000**
Intrapersonal	**Naturalista**	**z = -4.576**	**.000**
Intrapersonal	**Existencial**	**z = -4.109**	**.000**
Naturalista	**Existencial**	**z = -0.457**	**.648**