



ics
Universidad
de Navarra
Instituto Cultura y Sociedad



Máster en Investigación en Ciencias Sociales (MICS)
Trabajo de Fin de Máster



Universidad
de Navarra

Instituto Cultura y Sociedad
Máster en Investigación en Ciencias Sociales

EL CARÁCTER Y SU RELACIÓN CON LAS ELECCIONES DE CARRERA.
UNA APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA BASADA EN LA ÉTICA DE LA VIRTUD

Jorge Luis Villacís Nieto

Trabajo de Fin de Máster

Dirigido por Prof. Dr. D. Alfonso Osorio

Pamplona, 2019

AGRADECIMIENTOS

A Dios, en primer lugar, por concederme la oportunidad de completar esta etapa de formación profesional en la Universidad de Navarra.

A mi familia, por su apoyo incondicional.

A mi tutor, por su cordialidad, orientación y estímulo.

A mis maestros, amigos y al personal del ICS, por su ayuda y amable disponibilidad.

Al *Social Trends Institute*, por otorgarme una beca de estudios para cursar el Máster de Investigación en Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD DE NAVARRA
INSTITUTO CULTURA Y SOCIEDAD

**EL CARÁCTER Y SU RELACIÓN CON LAS ELECCIONES DE CARRERA.
UNA APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA BASADA EN LA ÉTICA DE LA VIRTUD**

Trabajo de Fin de Máster

Jorge Luis Villacís Nieto

Dirigido por Prof. Dr. D. Alfonso Osorio

RESUMEN

En la actualidad se constata un creciente interés por el estudio científico del carácter y su aplicación en diversos ámbitos. El presente trabajo, haciendo eco de tales iniciativas, tiene por objeto describir el estado de la literatura psicológica con respecto a la relación entre el carácter y las elecciones de carrera. Para cumplir este propósito se realizó, en primer lugar, una búsqueda manual de las teorías que trataran por separado estos temas. Los principales autores y modelos teóricos del carácter y la elección de carrera son presentados en los capítulos uno y dos del actual trabajo. A continuación, se llevó a cabo una revisión sistemática exploratoria o *scoping review* para localizar fuentes donde se trate la relación entre el carácter y diversas variables de elección de carrera. Fueron encontrados 16 documentos cuya descripción es presentada en el capítulo tres. Se observó mayor cantidad de estudios empíricos (10/16) que teóricos. Hay evidencia, aunque limitada por el escaso número de estudios existentes, de una posible asociación entre el carácter y los aspectos de contenido y proceso en la toma de decisiones de carrera. En el cuarto y último capítulo se propone un diseño de investigación empírica basado en el estado de la literatura.

Palabras clave: Fortalezas, *phronesis*, desarrollo-moral, interés-vocacional, autoeficacia, carrera, llamado

Índice

Introducción.....	9
1 El carácter y su estudio en la psicología.....	13
1.1 Antecedentes y primeros estudios científicos del carácter.....	14
1.2 Aproximación directa: Modelo de fortalezas del carácter de la Psicología Positiva	16
1.3 Aproximación indirecta: Modelo del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg	21
1.4 Combinando psicología positiva y psicología moral: estudio empírico de la <i>phronesis</i>	24
1.5 Influencias culturales en la medición del carácter	25
2 La elección de carrera y su estudio en la psicología	33
2.1 Antecedentes y primeros estudios científicos de la elección de carrera.....	34
2.2 Enfoque de rasgo y factor en la elección de carrera	39
2.3 Enfoque del desarrollo en la elección de carrera.....	44
2.4 Enfoque constructivista de la elección de carrera.....	50
2.5 Enfoque del aprendizaje social en la elección de carrera	55
2.6 Influencia de la cuarta revolución industrial en el mundo del trabajo	59
3 Relación entre carácter y elección de carrera: una revisión sistemática exploratoria	63
3.1 Introducción	63
3.2 Métodos.....	64
3.3 Resultados	65
3.4 Discusión.....	70
4 Propuesta de un diseño de investigación empírica.....	73
4.1 Introducción	73
4.2 Método	76
4.3 Resultados esperados.....	79
4.4 Discusión.....	80
Conclusiones	83
Referencias	85
Apéndice: Recomendaciones para promover el desarrollo de carrera mediante el fortalecimiento del carácter.....	93

Introducción

Dice un refrán popular: “Encuentra algo que te guste hacer y no tendrás que trabajar ningún día más de tu vida”. Sin ser precisamente una exaltación a los momentos de ocio, esta frase reafirma la importancia de seleccionar con acierto el tipo de ocupación a la cual dedicarse. Cuando una persona se siente a gusto con su profesión, las horas que pasa en el sitio de trabajo transcurren sin apenas notarse. El trabajador se encuentra motivado, rinde mejor y regresa a casa satisfecho por la labor cumplida. Por el contrario, si un trabajador reniega de su ocupación, de su jefe, de las tareas a él confiadas, no estará aportando todo lo que podría. Su familia también sentirá el impacto, al recibir cada día de vuelta a un miembro poco satisfecho y falto de ilusiones de crecimiento profesional y personal. ¿Cómo ayudar, desde la educación, a que los adolescentes y jóvenes estén preparados para elegir su profesión? ¿Qué dice la psicología actual con respecto a esta temática? ¿Existe algún factor que contribuya a resolver satisfactoriamente esta importante cuestión? En este Trabajo Fin de Máster se propone la inserción de una noción clásica, pero a la vez actual, dentro del terreno psicológico de las elecciones de carrera. Se trata de la noción de carácter, cuya relevancia para la toma de decisiones se expone a lo largo de estas páginas.

¿Qué es el carácter y por qué tendría alguna relación con las elecciones de carrera? Cabe, de momento, un breve comentario que anticipe algunas ideas que se tratarán más adelante. El carácter, como se entiende en este trabajo, se refiere al conjunto de virtudes o hábitos operativos buenos que posee una persona. Este concepto fue estudiado antiguamente por la filosofía, especialmente por aquella de orientación aristotélica y más tarde tomista. Hoy en día, algunos investigadores en psicología han mostrado interés por recuperar esta noción y utilizarla en diversos ámbitos -salud mental, educación, organización y empresa- con la ayuda del método científico. Para ellos, el carácter denota un conjunto de recursos psicológicos que permiten a las personas hacer frente a las dificultades y alcanzar su propia realización.

Ahora bien, dentro del ámbito educativo, una práctica en la cual el carácter empieza a ganar espacio es el asesoramiento para la elección y el desarrollo de carrera. Hay varias razones que justifican este acercamiento. Se piensa, en primer lugar, que escoger una profesión y hacer frente a las dificultades propias del entorno de trabajo demandan el cultivo de ciertos recursos psicológicos -p. ej. constancia, planificación, optimismo, etc.-, los cuales son objeto de interés de los psicólogos que se dedican a investigar sobre el carácter. En segundo lugar, la entrada y el desenvolvimiento en el campo laboral serían actividades que las personas suelen vincular espontáneamente con la búsqueda de su propia realización. Ésta última constituye a su vez un tema central en el estudio clásico y contemporáneo del carácter. Finalmente, el propio sentido de la labor educativa demandaría, no sólo preparar a las futuras generaciones para el ejercicio de una profesión, sino formar hombres y mujeres rectos, que puedan contribuir al bien de la sociedad. Visto de esta manera, preparar a un joven para escoger y ejercer una profesión no distaría mucho de ayudarlo a ser una persona de carácter.

Este trabajo tiene por objeto presentar el estado de la literatura acerca de la relación entre el estudio científico del carácter y las elecciones de carrera. Se parte del supuesto de que el desarrollo del carácter podría motivar y fortalecer la toma de decisiones de carrera en adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos. En virtud de este propósito, el presente trabajo sigue una estructura de cuatro capítulos, cuyos temas principales son: (1) carácter, (2) elección de carrera, (3) relación del carácter y la elección de carrera y (4) propuesta de un diseño de investigación empírica.

El primer capítulo trata sobre el estudio psicológico del carácter. Esta sección inicia con un breve recuento de los orígenes de la noción de carácter. A continuación, se describen las teorías de fortalezas del carácter y del desarrollo moral que han fomentado la realización de numerosas investigaciones. Al final, este capítulo concluye con un análisis de las influencias culturales en la medición y desarrollo del carácter.

La elección de carrera es presentada en el segundo capítulo. Se abre esta sección con la exposición de los primeros estudios científicos acerca de la elección de carrera realizados en los Estados Unidos. Seguidamente, se describen los enfoques teóricos que orientan la investigación psicológica en este campo temático. Hacia el final del capítulo, dada la relación de las elecciones profesionales con el mundo del trabajo, algunas consideraciones son propuestas respecto al efecto del desarrollo tecnológico en el entorno laboral actual.

En el tercer capítulo se expone una revisión sistemática exploratoria o *scoping review* sobre la relación entre el carácter y la elección de carrera. El objetivo de la revisión es localizar fuentes de información sobre la relación entre las fortalezas del carácter o el desarrollo moral y las decisiones de carrera. Los resultados obtenidos se discuten en función de los avances teóricos y prácticos requeridos por este campo.

Por último, un diseño de investigación empírica es presentado en el cuarto capítulo. Tomando en consideración el estado de la cuestión, se plantea un estudio que explore la relación entre el carácter y un aspecto del proceso de elección de carrera: la construcción de la identidad vocacional. Se proponen varios instrumentos en forma combinada para obtener medidas del carácter. Con esta selección se intenta conservar el vínculo entre medida empírica y definición conceptual clásica -aristotélica- del carácter.

Con la realización de este trabajo se quiere ofrecer una alternativa teórica que permita trazar rutas de acción frente a las dificultades que atraviesan los adolescentes y jóvenes en su transición al mundo laboral. Por un lado, la sociedad experimenta transformaciones importantes gracias al desarrollo tecnológico y la globalización. Uno de los espacios donde se constatan estos cambios es el mundo del trabajo. En la época actual, no dejan de aparecer nuevos empleos que demandan cada vez mayor preparación técnica. Algunos puestos de trabajo han sido eliminados debido al uso de computadoras y robots inteligentes. La cualificación profesional se vuelve un requisito cada vez más necesario para cualquier trabajador. Por otro lado, no todos los jóvenes llegan a estar preparados para hacer frente a estas exigencias. La proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan, también llamados NINI, se mantiene elevada en varios países (OECD, 2016). En España, por ejemplo, el abandono educativo

temprano y el bajo nivel educativo son factores vinculados a permanecer dentro de esta categoría (Salvà-Mut, Tugores-Ques, & Quintana-Murci, 2018). Ante esta realidad, pensamos que una educación orientada a cultivar el carácter de los niños, adolescentes y jóvenes puede aportar grandemente a equilibrar esta situación. Como dice aquel proverbio: “El hombre fuerte y el agua que corre forman su propio cauce”. La persona de carácter encuentra el camino para salir adelante en la vida. A modo de complemento, se recogen en el apéndice de este trabajo algunas recomendaciones para padres y educadores, basadas en las teorías y estudios analizados, sobre cómo fortalecer las decisiones de carrera a través de la formación del carácter.

Capítulo 1

El carácter y su estudio en la psicología

Con el término *carácter* se puede hacer referencia a ciertos aspectos tanto de las personas como de las cosas. El significado más común de la palabra carácter es el de señal o marca que se aplica sobre algo para identificarlo. En la escritura el carácter es el estilo o forma de los signos o tipos de la imprenta. Aplicado a los seres humanos, el carácter señala un conjunto de cualidades que pertenecen a una persona o grupo y que los distingue de los demás. En el habla coloquial se dice de la persona cascarrabias e iracunda que tiene mal carácter y por el contrario de la persona amable y disciplinada que posee buen carácter. Los últimos usos de la palabra carácter son los que han interesado a los científicos y antes de ellos a los filósofos. Es precisamente este sentido del carácter como un conjunto de cualidades identificatorias de la persona -que incluye, como se ve en los ejemplos, un grado de valoración moral- el que será analizado en este primer capítulo. En concreto, se revisará cómo la noción clásica de carácter es estudiada por la psicología contemporánea.

Se suele decir que la psicología es una ciencia con un largo pasado, pero una historia reciente (Ebbinghaus, 1908, p. 3). En la mayoría de los manuales de historia de esta disciplina existe el consenso de que la psicología nació como una ciencia moderna cuando en 1889 surgió el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig-Alemania por obra de Wilhelm Wundt (Echavarría, 2010). Hasta ese entonces, existía ciertamente una gran tradición de conocimientos acerca del hombre, el alma, sus operaciones y, por supuesto, el carácter. Dichos saberes se habían alcanzado gracias al cultivo de la psicología filosófica. Esta disciplina, llamada también psicología racional, se diferencia de la actual psicología científica por el uso del razonamiento filosófico. Este método le permitió obtener conclusiones sobre la naturaleza del alma y su relación con la conducta a partir de principios universales y datos de la experiencia ordinaria. Para Wundt el proceder filosófico dificultaba el avance de la psicología, la cual debía imitar a las demás ciencias sociales en la adopción de metodologías cada vez más parecidas a las utilizadas por la ciencia natural.

En medio de este panorama conviene situar el estudio psicológico del carácter. Como se verá a lo largo del presente capítulo, el carácter ha sido objeto de atención tanto de la psicología filosófica como de la psicología moderna o científica. La primera, ha visto en la noción de carácter una respuesta a la pregunta por el sentido del obrar humano. Así, dentro de los filósofos hay quienes consideran el cultivo del carácter como un medio para lograr la vida buena o felicidad. Para la segunda, la psicología científica, el carácter ha sido visto como un aspecto estable de la persona, contrario a las patologías mentales y relacionado al bienestar. Tanto en la psicología filosófica como en la científica existen diversas opiniones en torno al carácter. El presente trabajo se centrará en los modelos científicos que en la actualidad estudian el carácter o elementos de este -como por ejemplo el desarrollo y razonamiento moral-. Sin embargo, al presentar de modo breve algunos antecedentes al estudio científico del carácter se busca advertir al lector de las raíces filosóficas y en concreto éticas de esta noción.

1.1 Antecedentes y primeros estudios científicos del carácter

1.1.1 Carácter y filosofía

El carácter y las virtudes éticas fueron estudiadas ya desde los inicios de la filosofía en la antigua Grecia. Si bien en esta época el foco de atención era el debate sobre la constitución del mundo, el cambio y la estabilidad; a partir de cierto periodo emerge el interés por el hombre y cómo éste debe vivir. Diferentes escuelas de pensamiento clásico empezaron a generar sus propias filosofías prácticas o éticas, que procuraban explicar el sentido del obrar humano (Yarza, 2011). Los filósofos estoicos plantearon que el hombre tiene como fin la vida virtuosa. En dicha vida, la emoción estaría en el origen de todos los males, por lo tanto, el ideal estoico es llegar a adquirir junto con la virtud una cierta apatía ante las perturbaciones del ánimo. A esta corriente de pensamiento se adscribieron pensadores como Zenón, Seneca y Marco Aurelio. Además de los estoicos, hubo la corriente epicúrea, para la cual el hombre tendría como fin supremo gozar del placer sensible entendido como tranquilidad del alma y evitación del dolor. En esta corriente se encuentra adscrito el filósofo Epicuro, de quien la escuela toma su nombre. Un tercer grupo lo conformaron los filósofos escépticos, quienes sostuvieron que el hombre debería llegar a tal estado de imperturbabilidad o *ataraxia* en el que ya no existiese preocupación por la verdad o los asuntos de la propia vida.

Es no obstante la propuesta ética de Aristóteles aquella que ha podido superar el paso de los años y viene a cobrar gran importancia en la psicología contemporánea. Para Aristóteles, el hombre, animal racional, debe vivir conforme a su razón, esto es, mediante la repetición de actos racionales, también conocidos como virtudes. La vida virtuosa es conforme a la naturaleza del hombre y por ello mantiene una estrecha conexión con la *eudaimonia* -término que se traduce como felicidad-. En otras palabras, el carácter estaría conformado por un conjunto de hábitos o virtudes cuya puesta en marcha conduce a la felicidad, siendo todo este dinamismo parte del modo de ser propiamente humano. Uno de los autores contemporáneos que dan continuidad al pensamiento aristotélico en el campo de la filosofía moral es Alasdair MacIntyre. Su obra *Tras la virtud* (MacIntyre, 2007) presenta una perspectiva crítica sobre la interpretación actual de la ética aristotélica. Es precisamente la ética aristotélica la que en las últimas décadas ha inspirado al movimiento de la denominada psicología positiva (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002), del cual se tratará en el próximo apartado.

El tema del carácter y las virtudes fue estudiado también en la época medieval. De entre los filósofos que trataron este tópico tiene particular interés la mención a santo Tomás de Aquino. Hasta inicios del siglo XIII, varios aspectos del pensamiento aristotélico no gozaron de gran aceptación por parte de los filósofos y teólogos de este periodo. Es posible que en este hecho haya influido la difusión de traducciones y comentarios poco afortunados de los textos aristotélicos (Saranyana, 2003). No obstante, santo Tomás de Aquino realiza su propia síntesis haciendo una relectura de los textos originales del Estagirita. De este modo, en la filosofía tomista se retoman las nociones de carácter y virtud, cuyo desarrollo se ve complementado gracias a las explicaciones teológicas que añade el propio santo Tomás. De la psicología filosófica de santo Tomás, el afamado psicoanalista Erich Fromm llegó a afirmar:

Encontramos en Santo Tomás de Aquino un sistema de psicología, del que cualquiera podría verosímilmente aprender más que de la mayoría de los textos de psicología actuales. Allí se encuentran las más interesantes y profundas discusiones y análisis de conceptos como: narcisismo, soberbia, humildad, modestia, sentimientos de inferioridad, y muchos más (Fromm, Schultz, & Prieto, 1994, pp. 114-115)

¿Hubo otros autores que trataran el tema del carácter y la virtud antes de la aparición de la psicología científica? Ciertamente, aunque su tratamiento excede el propósito del presente trabajo. Cabe aclarar, no obstante, dos puntos respecto al estudio filosófico del carácter antes de pasar a su análisis científico. En primer lugar, el carácter y la virtud son objeto de estudio tanto de la ética como de la psicología filosófica. Ambas subdisciplinas comparten temas, aunque con diversa finalidad cognoscitiva. A la psicología filosófica, por ejemplo, le interesará describir las tendencias afectivas, las emociones y los hábitos operativos que se forman en base a ellas; mientras que la ética tomará como base estos y otros elementos para determinar la bondad o maldad de las acciones libres. En segundo lugar y como continuación del punto anterior, se debe matizar que la investigación filosófica del carácter continuó diversos caminos según el planteamiento fundamental de la ética que tuviera cada autor. Así, por ejemplo, filósofos interesados en la ley moral que ha de ser observada poca atención otorgaron al tema del carácter y la virtud, como también aquellos pensadores de la corriente utilitarista que estuvieron más enfocados en la ganancia o pérdida adaptativa que tienen determinadas acciones humanas y sociales (Rodríguez Luño, 2010). Por ello, aunque la noción de virtud o hábito moral haya quedado ya esbozada desde la filosofía aristotélica, los diversos tratamientos que los diferentes filósofos dieron a la ética condujeron a una mayor o menor profundización en las nociones de virtud y carácter.

1.1.2 Carácter y primeros estudios científicos sobre la personalidad

El final del siglo XIX vio la separación entre psicología científica y filosófica. Para Wilhelm Wundt la psicología metafísica o “ciencia del alma” había sido finalmente traspasada por el desarrollo de una disciplina empírica con métodos propios y una base general autónoma e independiente de cualquier teoría metafísica (Wundt, 1896). Los primeros psicólogos científicos continuaron la línea epistemológica señalada por Wundt utilizando métodos similares a los de las ciencias naturales y la sociología moderna. La adopción de esta nueva metodología implicaba dejar de lado conceptos clásicos de la psicología filosófica como voluntad, entendimiento, inclinación natural o tendencia, hábito y consecuentemente carácter. Así, el tema de la virtud, que como se ha expuesto surgió en el seno de la ética, quedó “en el olvido” del argot científico de la psicología. Sin embargo, tiempo después la situación empezó a cambiar. Cuando la psicología moderna se vio interesada en el estudio de las diferencias individuales o personalidad, tuvo que echar en mano conceptos muy cercanos al de carácter, como se verá a continuación.

Si Wilhelm Wundt es recordado como el “padre” de la psicología moderna, otro famoso psicólogo, Gordon W. Allport, es señalado por ser “padre” de la psicología de la personalidad. Allport se preocupó por estudiar las diferencias individuales que permiten clasificar a los sujetos según sus patrones de conducta más característicos. Para conseguir este objetivo, Allport planteó el concepto de personalidad -como equivalente científico al concepto clásico de carácter-. Para este científico la personalidad es la “organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determina su comportamiento y pensamiento característico” (1961, p. 28). Allport procuraba evitar

cualquier connotación moral dentro de su teoría acerca de las diferencias individuales y por ello propuso su concepto de personalidad con una pretensión de neutralidad ética (Echavarría, 2010; Seligman, 2002). Por lo cual, de las características de personalidad de un sujeto no se podría decir -siguiendo el planteamiento de Allport- que sea buena o mala, simplemente es el rasgo propio del sujeto, el cual a su vez puede contribuir o perjudicar su proceso de adaptación al medio.

El estudio de las diferencias individuales basado en el concepto de personalidad de Allport fue evolucionando hasta el surgimiento de los modelos actuales que combinan teoría con datos empíricos. Gordon Allport, además de formular el concepto de personalidad, que con algunos matices se mantiene vigente a la actualidad, propuso su propia teoría de los rasgos de la personalidad y de las etapas del desarrollo de esta. A raíz de estas formulaciones, surgen otros autores interesados en establecer un sistema de clasificación de dichos “rasgos” de la personalidad utilizando esta vez técnicas estadísticas. Un rasgo, dentro de esta corriente más cuantitativa, sería un atributo que predice el comportamiento de un sujeto en una situación determinada (Cattell, 1950). Para conocer cuáles serían estos rasgos o características estables, estos científicos procesaron listas de cualidades o etiquetas que describen el modo de ser de las personas mediante cálculos estadísticos de análisis factorial. Se llega así a la descripción de unos rasgos o cualidades generales que estarían presentes en mayor o menor grado en cada individuo, y cuya agrupación en factores se repetiría en todas las culturas. Dentro de este grupo se encuentran dos teorías llamadas “factoriales” de la personalidad: La teoría de los 16 factores de Cattell (1950) y la de los 5 grandes de McCrae y Costa (1999); siendo ésta última la que mayor investigación genera en la actualidad. Esta combinación de modelo teórico y evidencia empírica hace posible el estudio del carácter por parte de la psicología positiva como se expone a continuación.

1.2 Aproximación directa: Modelo de fortalezas del carácter de la Psicología Positiva

Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi editaron hace casi dos décadas un volumen de la revista oficial de la *American Psychological Association* dando inicio al movimiento de la *psicología positiva* (2000). En su nota editorial los autores invitaron a los investigadores en psicología a unirse a su proyecto de construir una psicología del funcionamiento humano positivo y presentaron una serie de artículos considerados bastante cercanos a la perspectiva de la naciente psicología positiva. En los años precedentes, comentan Seligman y Csikszentmihalyi, la psicología se había ocupado de las patologías mentales, las debilidades y el daño principalmente. La psicología positiva vendría a llenar el vacío de conocimientos dejado por la psicología científica hasta la actualidad, dedicándose al “estudio de la emoción positiva, el carácter positivo y las instituciones positivas” (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005, p. 1).

Además del objeto, la psicología positiva se caracterizó rápidamente por su método de investigación. Antes de la psicología positiva, ya otra corriente psicológica se había propuesto el estudio de temas como la autorrealización, la madurez psicológica y la identidad personal. Se trata de la psicología humanista, que aparece a partir de 1960 en Estados Unidos como una reacción frente a los dos paradigmas dominantes de aquel entonces: el psicoanálisis y el conductismo. La psicología humanista, que tuvo entre sus filas a autores como Abraham Maslow y Carl Rogers, en opinión de

Seligman y Csikszentmihalyi no fue capaz de consolidarse debido a su limitado esfuerzo en fundamentar sus teorizaciones en evidencias empíricas. Muchas de las ideas de los psicólogos humanistas se basaban en sus experiencias clínicas o en estudios de tipo cualitativo (Cloninger, 2003). La psicología positiva, por su parte, procura profundizar en el mundo de los atributos positivos del ser humano siguiendo el método empírico cuantitativo. Esta característica metodológica ha facilitado su difusión y aceptación tanto a nivel científico como aplicado.

Uno de los temas estudiados por la psicología positiva que mayor investigación ha generado es el de las fortalezas del carácter. Tras el llamado de Seligman, entonces presidente de la *American Psychological Association*, y Csikszentmihalyi a promover la investigación dentro de la línea de la psicología positiva, es publicada la obra seminal de este movimiento sobre el estudio del carácter: *Character Strengths and Virtues: Handbook and Classification* (Peterson & Seligman, 2004). Este trabajo es presentado como la contraparte del ampliamente utilizado Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV por sus siglas en inglés), que recolecta los criterios diagnósticos de la Asociación Psiquiátrica Americana para los diferentes desórdenes o trastornos mentales. Los autores realizaron una revisión de los 2500 años de historia escrita de la humanidad en busca de los rasgos positivos del carácter en la filosofía, la religión y la psicología. Así, lograron determinar 24 fortalezas del carácter que, ordenadas por afinidad temática, conforman seis virtudes presentes en las diversas culturas (véase la Tabla 1 en la siguiente página). Las virtudes harían referencia a las características nucleares valoradas por los filósofos morales y pensadores religiosos, mientras que las fortalezas del carácter serían los “ingredientes psicológicos -procesos o mecanismos- que definen las virtudes” (Peterson & Seligman, 2004, p. 13). Así, por ejemplo, detrás de la virtud del coraje se encuentran las fortalezas de la valentía, honestidad, perseverancia y ánimo. Este modelo de seis factores o virtudes recibe de sus autores el apelativo de *High Six* que hace alusión al modelo de rasgos de la personalidad *Big-Five* de McCrae y Costa el cual goza de una gran aceptación tanto en terreno clínico como investigativo.

La clasificación de virtudes de la psicología positiva tendría semejanza con la división clásica propuesta por los filósofos. Las seis virtudes principales presentadas por Peterson y Seligman (2004) son: sabiduría (*wisdom*), coraje (*courage*), humanidad (*humanity*), justicia (*justice*), templanza (*temperance*) y trascendencia (*transcendence*). Los propios autores de esta clasificación (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005) compararon su lista con las división clásica de cuatro virtudes cardinales propuesta por el filósofo griego Platón (Rodríguez Luño, 2010). Otros investigadores (Echavarría, 2016; Stichter & Saunders, 2019) también han realizado comparaciones similares. Las cuatro virtudes cardinales -prudencia, fortaleza, justicia y templanza- estarían incluidas en la clasificación de Peterson y Seligman, aunque dos de ellas con nombres distintos: la fortaleza adquiere el nombre de coraje y la prudencia el de sabiduría. El modelo de la psicología positiva incluye dos virtudes que no estaban presentes en la división clásica. Se trata de las virtudes humanidad y trascendencia. Echavarría (2016) ha señalado el parecido de estas con las virtudes teologales propuestas por santo Tomás de Aquino: la humanidad tendría cierta similitud con la virtud teologal de la caridad, mientras que la trascendencia guardaría alguna semejanza con las virtudes teologales de la fe y la esperanza.

Tabla 1. Clasificación de virtudes y fortalezas del carácter en el modelo de la psicología positiva (Peterson & Seligman, 2004). Tomado de McGrath (2015a).

Virtud	Fortaleza del carácter	Descripción
<i>Sabiduría</i>	Creatividad	Pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas
	Curiosidad	Interesarse en la experiencia con todos sus aspectos
	Juicio	Pensar las cosas y examinarlas desde todos los lados
	Amor de aprender	Dominar nuevas habilidades, temas y campos del saber
	Perspectiva	Ser capaz de proveer consejos sabios a otros
<i>Coraje</i>	Valentía	No encogerse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.
	Honestidad	Decir la verdad y presentarse a sí mismo de modo genuino
	Perseverancia	Terminar lo que uno comienza
	Ánimo	Acercarse a la vida con entusiasmo y energía
<i>Humanidad</i>	Amabilidad	Hacer favores y buenas acciones a otros
	Amor	Valorar las relaciones cercanas con otros
	Inteligencia social	Ser consciente de los motivos y sentimientos propios y ajenos
<i>Justicia</i>	Justicia	Tratar a todos por igual
	Liderazgo	Organizar y supervisar actividades grupales
	Trabajo en equipo	Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo
<i>Templanza</i>	Perdón	Perdonar las malas acciones
	Humildad	Dejar que los logros personales hablen por ellos mismos
	Prudencia	Mostrar cuidado en las propias decisiones
	Autorregulación	Regular lo que uno siente y hace
<i>Trascendencia</i>	Apreciación de belleza	Apreciar la belleza y la excelencia
	Gratitud	Ser consciente y agradecido por las cosas buenas
	Esperanza	Esperar lo mejor y trabajar por alcanzarlo
	Humor	Gustar de reír y bromear
	Espiritualidad	Mantener creencias coherentes acerca del significado de la vida

La obra de Peterson y Seligman (2004) tiene el mérito de traer de vuelta al terreno científico contemporáneo el estudio del carácter. El propio Seligman afirmó que, dado el estado de la psicología actual, “ha llegado el momento de resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano” (Seligman, 2003, p. 177). Ya anteriormente, otros importantes personajes de la historia de la psicología se habían acercado al estudio del carácter, pero sin haberlo vuelto un eje central de su planteamiento teórico y empírico. Alfred Adler, por ejemplo, planteó su teoría acerca de los estilos de vida y distinguió entre aquellos que conducen al complejo de inferioridad y aquellos que por el contrario promueven la salud gracias al ejercicio del interés social (Cloninger, 2003). También Erik Erikson utilizó el término virtud o fortaleza del yo para describir las tareas que todo individuo debería resolver en cada etapa del desarrollo psicosocial para alcanzar la madurez (Cloninger, 2003). Por último, los primeros estudios sobre diferencias individuales emplearon la terminología carácter en sus cuestionarios para describir las características temperamentales de los individuos; sin embargo, con el pasar del tiempo se ha sustituido dicho término por el de personalidad (Echavarría, 2010). Se presenta en la Figura 1 la evolución del número de publicaciones científicas sobre personalidad y carácter con el fin de ilustrar la repercusión histórica de ambos términos.

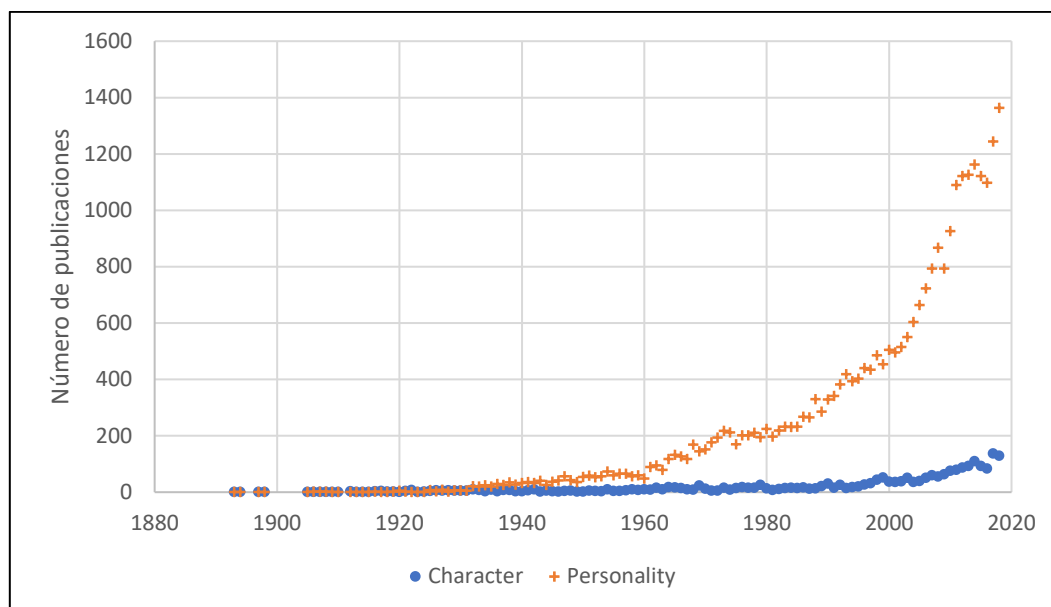


Figura 1. Cantidad de publicaciones por año registradas en SCOPUS con los términos “character” o “personality” en el título, filtradas por área “Psychology” (1893-2018).

Existen algunas críticas al modelo de fortalezas del carácter propuesto por Seligman. En primer lugar, como señala Kristjánsson (2015, p. 68), la codificación original de los datos que dieron origen a esta clasificación, que se obtuvo tras la revisión de las principales religiones del mundo, la filosofía y otras fuentes geográficas y culturales, no se encuentra disponible para su escrutinio. En segundo lugar, se reportan dificultades a la hora de replicar la estructura factorial propuesta de 6 virtudes principales capaces de agrupar dentro de sí a las 24 fortalezas del carácter (Nofle, Schnitker, & Robins, 2011). Sobre esta última complicación, los propios autores han propuesto modelos de agrupación de cinco o cuatro componentes con base en el análisis de los cuestionarios aplicados, en lugar del modelo de seis virtudes principales sugerido por la teoría (Park & Peterson, 2006; Peterson & Seligman, 2004). Para Peterson y Seligman, esta aparente dificultad no sería tan relevante debido a que el instrumento de medición que ellos han desarrollado -*Values in Action Inventory of Strengths VIA-IS*- fue concebido para medir las 24 fortalezas del carácter y no las seis virtudes teóricas. Robert McGrath ha propuesto en los últimos años un modelo de clasificación de las 24 fortalezas del carácter en tres factores principales: cuidado, autocontrol y curiosidad; dicha aproximación sería empíricamente congruente con los datos y a la vez respetuosa con el significado histórico y cultural de las virtudes (McGrath, 2015b). Junto a estas críticas de corte metodológico hay además otras que responden a si los psicólogos positivos han logrado o no formular “la ciencia social equivalente a la ética de la virtud” tal como ellos proponen (Peterson & Seligman, 2004, p. 89).

Hay estudios que, desde el terreno de la filosofía, han evaluado el ajuste del modelo teórico del carácter propuesto por Seligman y colaboradores con el modelo clásico de la ética de la virtud aristotélica. Estas investigaciones señalan algunas dificultades de la psicología positiva para justificar tanto el orden jerárquico como la interrelación entre las virtudes (Banicki, 2014; Echavarría, 2016). Para la teoría clásica, las virtudes guardan interconexión entre ellas. Si se trabaja por desarrollar una virtud, las demás crecen junto con ésta. De este modo, “no puede darse una [virtud] en estado perfecto (y no como simple predisposición ligada al carácter de cada uno) sin que se den las demás” (Rodríguez

Luño, 2010, p. 226). Para los autores de la psicología positiva, esta relación no sería defendida con la misma contundencia. Por un lado, afirman:

Nosotros especulamos que todas estas virtudes deben estar presentes en valores por encima del umbral para que un individuo se considere de buen carácter. (...) Nos sentimos cómodos diciendo que alguien es de buen carácter si él o ella muestra solo 1 o 2 fortalezas dentro de un grupo de virtud” (Peterson & Seligman, 2004, p. 13).

Sin embargo, en otro lugar, Seligman recomienda cultivar sólo las fortalezas características o de mayor relevancia para el sujeto *-signature strengths-* como vía hacia el desarrollo personal:

Considero que cada persona posee varias fortalezas características [*signature strengths*]. Son las fortalezas del carácter que un individuo tiene de forma consciente, celebra y -si puede organizar su vida de forma exitosa- pone en práctica cada día en el trabajo, el amor, la diversión y el cuidado de los hijos. (...) He aquí mi fórmula personal para garantizar la buena vida: utilice sus fortalezas características cada día en los principales ámbitos de su vida para conseguir gratificaciones abundantes y alcanzar la verdadera felicidad. (Seligman, 2003, pp. 218-219)

Otra diferencia entre estos planteamientos es el rol de la virtud de la prudencia o *phronesis*. La *phronesis*, en la ética de la virtud, ordena el funcionamiento de las demás virtudes, “no sólo está conectada con el acto electivo de las virtudes morales, sino que de algún modo también está incluida en ellas” (Rodríguez Luño, 2010, p. 227). Cuando existe algún conflicto entre las virtudes es la prudencia la que contribuye a su resolución. Es también la virtud de la prudencia la que establece el justo medio en el obrar al que propenden las virtudes y que difiere de un individuo a otro. Sin prudencia, infiere la ética aristotélica, no se puede tener ninguna otra virtud (Rodríguez Luño, 2010). No obstante, en la psicología positiva no existe una explicación de la relación entre la *phronesis* y las demás las fortalezas del carácter, quedando ésta al mismo nivel que todas las demás (Kristjánsson, 2015; Stichter & Saunders, 2019). Tener más o menos prudencia estaría al mismo nivel de tener más o menos sentido del humor para el modelo de Seligman. Esta particularidad, la equiparación de todas las fortalezas del carácter, implica una asunción de corte epistemológico que distingue la propuesta de la psicología positiva de la teoría clásica de la ética de la virtud y que se comenta a continuación.

Entre los modelos de Seligman y Aristóteles, otro aspecto importante que marca distancia entre ambos es el papel que tiene la “vida buena” en cada uno. En la ética de la virtud, Aristóteles lleva a cabo el estudio del fin último o bien global del hombre. Para el Estagirita este bien supremo equivale, en cierto modo, a la vida según las virtudes o “vida buena” (Rodríguez Luño, 2010). Esta vida contribuye a satisfacer el deseo natural de todo hombre de alcanzar la *eudaimonia* o felicidad. La psicología positiva, por su parte, carece de un tratamiento riguroso del bien global del ser humano (Echavarría, 2010, 2016). Para Seligman el proyecto de la psicología positiva tiene una finalidad descriptiva:

Estoy totalmente de acuerdo en que la ciencia debe ser descriptiva y no preceptiva. La misión de la Psicología Positiva no es decirle que debe ser optimista, espiritual, o amable, o estar de buen humor, sino describir las consecuencias de tales rasgos (por ejemplo, que ser optimista reduce la depresión, mejora la salud física, propicia los logros, a cambio quizá de un menor realismo). Lo que cada uno haga con esa información depende de sus propios valores y objetivos (Seligman, 2003, p. 178)

En suma, la psicología positiva plantea un estudio descriptivo del carácter siguiendo la línea iniciada por Allport del estudio científico y “moralmente neutro” de la personalidad.

Varios autores afirman que el esfuerzo de neutralidad moral que sigue la psicología positiva es en la práctica difícil de conseguir. En opinión de Fowers (2012), a pesar del crecimiento del estudio de la virtud y la vida buena en psicología, existe una fragmentación y falta de cohesión entre estos dos temas. Para este autor, los investigadores actuales se mantienen ambivalentes ante el reconocimiento de que virtud y vida buena son términos inherentemente morales. Por esta razón, continúa Fowers, estos conceptos no pueden ser estudiados de modo auténticamente científico si se adopta una perspectiva valorativamente neutral que desconoce la naturaleza moral de los mismos. Al parecer los psicólogos positivos harían suya la tesis de David Hume según la cual no es posible transitar desde los juicios descriptivos hacia los juicios de valor en sus investigaciones (Banicki, 2014). Sin embargo, como señala Kinghorn (2017), el modelo del carácter de la psicología positiva estaría asumiendo de hecho una determinada concepción acerca del bien global del ser humano, la cual, pese a no ser reconocida por sus autores, favorece que cada sujeto sea libre de escoger el sentido y fin de su práctica virtuosa.

Recientemente Robert McGrath (2019), investigador senior del *VIA Institute on Character*, ha publicado una respuesta a las críticas surgidas en torno a la psicología positiva y su fundamentación filosófica. Este investigador refiere que al ser el proyecto VIA un esfuerzo por medir rasgos individuales que promueven el bienestar, es comprensible que existan críticas desde la perspectiva aristotélica u otras teorías morales. Con respecto a la *phronesis* o sabiduría práctica, McGrath propone que la misma puede ser entendida en términos de tres fortalezas del carácter del modelo VIA: prudencia, juicio y perspectiva. En esta publicación McGrath también se pronuncia a favor de un modelo jerárquico de tres virtudes -cuidado, curiosidad y autocontrol (McGrath, Greenberg, & Hall-Simmonds, 2018)- que agrupan las 24 fortalezas del carácter en lugar del modelo teórico previo propuesto por Seligman

Finalmente, pese a que el estudio del carácter en la psicología científica ha omitido la vinculación con la ética o filosofía moral, existen en psicología varios trabajos que intentan hacer frente a esta limitación. La dimensión moral del ser humano ha sido también objeto de estudio de otros modelos y teorías en la psicología científica. En el siguiente apartado, a modo de complemento, se presenta un resumen de las principales aportaciones de la psicología moral al tema central del presente trabajo.

1.3 Aproximación indirecta: Modelo del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Al igual que en la filosofía existen varias maneras de concebir el objeto de estudio de la ética -la virtud, la ley, la utilidad, etc.-, dentro de la psicología existen diversas teorías que han estudiado el carácter desde diferentes perspectivas. Siguiendo en parte la tradición ética del filósofo Emmanuel Kant, Lawrence Kohlberg es quizás el autor más conocido dentro del estudio psicológico del desarrollo moral. A diferencia del modelo de Seligman que estudia el carácter en forma de rasgos de personalidad, la teoría de Kohlberg utiliza una aproximación más “cognitiva” y se centra en las etapas del razonamiento moral. A medida que la persona avanza en las diferentes fases propuestas por Kohlberg, su modo de entender la justicia, la ley, el castigo y la libertad va cambiando. Estas modificaciones evolutivas en el razonamiento moral estarían relacionadas con el comportamiento moral de los sujetos según lo atestiguan una serie de investigaciones (Snarey & Samuelson, 2014).

El modelo del desarrollo moral propuesto por Kohlberg abarca seis etapas que siguen un orden cronológico. El tránsito general desde las primeras hasta las últimas implica un cambio de perspectiva, desde una visión moral centrada en el propio sujeto hasta una toma de conciencia de la importancia de las relaciones con los demás y los valores morales universales. Las primeras dos etapas conforman un periodo llamado de moral preconvencional. En ellas el sujeto procura evitar el castigo y maximizar los beneficios. Las siguientes etapas -tres y cuatro- constituyen el periodo de la moral convencional. En este nivel de desarrollo el razonamiento moral toma en cuenta la perspectiva de las demás personas que son cercanas y a la postre la de los sistemas de relaciones más complejos como las instituciones y la sociedad como un todo. El último nivel, moral posconvencional, incluye las etapas cinco y seis. Aquí las decisiones sobre qué es o no moral se hacen en función de jerarquías de derechos y valores, e incluso bajo la guía de principios éticos universales. Conforme se recorren estas etapas, las estructuras de pensamiento moral dan razón de la experiencia en forma más adecuada (Snarey & Samuelson, 2014).

Kohlberg propuso más tarde dos teorías adicionales. Además de su teoría sobre las etapas del razonamiento moral, este autor elaboró los modelos de los tipos morales y la atmosfera moral (Snarey & Samuelson, 2014). El primero sirvió como complemento a su teoría de las etapas del desarrollo moral. En cada una de estas etapas las personas podrían presentar razonamientos con contenidos heterónomos o autónomos. Estos dos tipos de razonamiento difieren en factores tales como el ordenamiento jerárquico o no jerárquico de los valores morales o la validez o no de criterios externos para el juicio moral, entre otros. La atmosfera moral, por su parte, se refiere a las expectativas compartidas por una comunidad y sus valores normativos. Kohlberg propuso, con el paso de los años, que el nivel de razonamiento moral de las personas se veía influenciado por el entorno. Como parte de este modelo, Kohlberg propuso criterios para evaluar la atmosfera moral de los centros educativos. El estudio de la atmosfera moral tuvo por finalidad incidir en el desarrollo moral de los educandos.

De estas tres teorías, la que más interés ha suscitado en el campo de la investigación empírica ha sido la de las etapas del razonamiento moral. El propio Kohlberg elaboró este modelo tomando como base las entrevistas en las que propuso a una muestra de 84 niños y adolescentes su hoy conocido dilema moral. La situación consistía en que Heinz -el protagonista del dilema- debía decidir si robar o no la única medicina que podía salvar la vida de su esposa, a sabiendas de que el precio de venta de dicho recurso se encontraba muy por encima del costo de producción real en el único laboratorio capaz de elaborar dicha medicación. Kohlberg preguntaba a los entrevistados qué debía hacer Heinz en esa situación y, en función de la justificación que ellos daban a la elección realizada, clasificó las respuestas de los sujetos según la fase de desarrollo moral correspondiente. Investigaciones posteriores confirmaron la validez de este modelo (Colby & Kohlberg, 1987), así como su replicabilidad en diferentes culturas (Snarey, 1985) a excepción de las fases cinco y seis que parecen estar influidas por principios éticos genuinos en los grupos culturales no occidentales estudiados (Snarey & Samuelson, 2014; Walker & Snarey, 2004). Estudios de meta-análisis han confirmado la correlación positiva entre el razonamiento moral y diferentes comportamientos tales como altruismo, honestidad y resistencia a la conformidad (Villegas de Posada & Vargas-Trujillo, 2015).

Con el transcurso del tiempo, la teoría de Kohlberg ha sido revisada y se han incluido nuevos componentes en ella. Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau (2000) elaboraron el modelo neo-Kohlbergiano, a veces conocido simplemente como modelo de Rest, cuya presencia ha sido prominente en el campo de la psicología moral (Darnell, Gulliford, Kristjánsson, & Paris, 2019). Narvaez y Rest (1995) propusieron que cuatro procesos psicológicos deben ocurrir para que la acción moral tenga lugar: (1) sensibilidad moral, (2) juicio moral, (3) motivación moral e (4) implementación. El primero de estos componentes, la sensibilidad moral, implica ser receptivo a las situaciones sociales y tomar en consideración cómo los otros pueden ser afectados por las acciones individuales posibles. El juicio moral, por su parte, consiste en la habilidad de razonar moralmente y justificar el curso ideal de la acción, siendo muy similar al constructo medido por Kohlberg en su teoría del razonamiento moral. La motivación moral se refiere al hecho de que la persona dé prioridad al valor moral sobre todos los demás valores y se esfuerce por realizarlo; cuando se carece de este componente la persona puede ser consciente de los méritos de cada alternativa de acción, pero no elige la que idealmente es para él o ella la que mejor satisface el valor moral en juego. El último proceso o componente, implementación o carácter, hace alusión a la combinación de las fortalezas del yo con las habilidades sociales y psicológicas necesarias para llevar a cabo la acción. Cuando alguno o todos estos componentes fallan se dificulta la ejecución de la acción moral (Darnell et al., 2019).

Algunas precisiones se hacen necesarias con respecto a los estudios empíricos realizados según el modelo neo-Kohlbergiano. Por una parte, los autores refieren que para predecir la conducta moral hace falta considerar no alguno sino los cuatro procesos descritos por esta teoría (Darnell et al., 2019, p. 21). De hecho, el problema del modelo original del razonamiento moral de Kohlberg era, a juicio de Rest y sus colaboradores, el que hubiera centrado la atención en sólo un aspecto de los varios que subyacen la conducta moral, en concreto el juicio o razonamiento moral. Una postura similar es mantenida por Nucci (2018) al proponer su modelo de desarrollo del carácter como un sistema. Por otra parte, se debe tomar en cuenta que el modelo neo-Kohlbergiano solo ha sido probado empíricamente de modo parcial. El proceso que más evidencias ha producido en los últimos 25 años ha sido el juicio moral, evaluado según el cuestionario *Defining Issues Test* diseñado por Rest y que sustituye al método de entrevistas utilizado por Kohlberg (Rest, 1986). El modelo completo de cuatro componentes solo ha sido medido una vez a través de un cuestionario de auto-reporte diseñado por You y Bebeau (2013) en una muestra de dentistas según reportan Darnell y colaboradores (2019).

A modo de síntesis se puede decir que el estudio cognitivo del carácter provee a la psicología de teorías y evidencias sobre cómo las personas procesan la información moral y toman decisiones. El común denominador de los modelos presentados ha sido su esfuerzo por incluir datos empíricos en torno al modo de razonar moral. Así también, numerosos estudios han tratado el tema de la vinculación entre los niveles de desarrollo del juicio y la conducta morales. Cabe destacar que los contextos en los que se han llevado a cabo muchas de estas investigaciones tienen relación con el ámbito aplicado de la educación y la psicología. Es así, que el propio Kohlberg desde cierto momento hasta el final de su carrera vio la necesidad de empalmar los hallazgos de investigación con la práctica educativa, a fin de propiciar el desarrollo de hábitos de pensamiento y acción moral desde edades tempranas (Snarey & Samuelson, 2014).

1.4 Combinando psicología positiva y psicología moral: estudio empírico de la *phronesis*

Tras haber presentado los modelos teóricos de mayor difusión acerca del desarrollo del carácter, en este apartado se propone una aproximación mixta que combina aportes tanto de la psicología positiva como de la psicología moral para operacionalizar la noción aristotélica de *phronesis* o sabiduría práctica. Como se expuso en el apartado sobre fortalezas del carácter, una de las críticas realizadas a la psicología positiva, debido a su intención de ser la nueva ciencia social del carácter aristotélico, es la de equiparar la función de la virtud *phronesis* a la del resto de las fortalezas. Dicho intento sería contrario a los planteamientos teóricos de la ética de la virtud. En los últimos años, el grupo de investigación integrado por Darnell y colaboradores (2019), del *Jubilee Centre for Character and Virtues*, ha iniciado un proyecto dedicado a medir empíricamente los procesos psicológicos relacionados con el funcionamiento de esta virtud. Tal como se anticipaba, en el intento de operacionalizar la *phronesis* concurren una serie de variables ya estudiadas por la psicología moral de tradición neo-Kohlbergiana, así como otras cuya medida se encuentra en desarrollo.

Darnell, Gulliford, Kristjánsson y Paris (2019) plantean la medición empírica de la *phronesis* tomando como base la definición aristotélica de esta virtud. Los autores, sin entrar en las complicaciones propias de lo que podría ser una exégesis profunda de los escritos de Aristóteles en esta materia, siguen al Estagirita en el libro VI de la *Ética a Nicómaco* y entienden la *phronesis* como una virtud intelectual que resulta de la combinación de ingenio (*deinotes*) y virtud natural (2019, p. 13) -entendida esta última como el cultivo previo de disposiciones afectivas y motivacionales respecto a cosas que son buenas o valiosas incluso antes de que el agente haya comprendido por qué son buenas (2019, p. 12)-. A través del ingenio, la *phronesis* busca la mejor decisión en términos prácticos y, gracias a la virtud natural, dicha decisión se da enmarcada en lo que legítimamente es bueno desear. Como en los asuntos prácticos, siguiendo el comentario a Aristóteles, existe una gran complejidad de opciones y modos de tender hacia ellas, el rol de la *phronesis* es el de acompañar a las demás virtudes “para decidir y responder de acuerdo con el punto intermedio, el cual es a su vez determinado por la deliberación del prudente y es relativo tanto al contexto como a la persona” (2019, p. 14). La posesión completa de las virtudes morales guarda relación de interdependencia con la posesión de la *phronesis*, siendo esta el punto de convergencia de todas las demás virtudes en el sistema del carácter.

El modelo empírico de la *phronesis* elaborado por el grupo de investigación del *Jubilee Centre for Character and Virtues* tiene cuatro componentes básicos. Cada uno de ellos responde a las funciones principales de la *phronesis* que el grupo identificó en base la teoría aristotélica. Estos componentes son: función constitutiva, función integrativa, plan maestro (*blueprint*) y regulación emocional (Darnell et al., 2019). Se presenta a continuación la descripción de estos componentes realizada por los autores proponentes del modelo:

Función constitutiva. Es la habilidad que permite al agente percibir cuáles son las características relevantes de una situación específica desde una perspectiva ética y captar lo que es requerido como razón para responder de cierta manera. Equivale a detectar, por ejemplo, si en una situación concreta es requerida la virtud de la fortaleza, siempre que el riesgo para la vida no sea exagerado y que el objeto deseado se considere extremadamente valioso.

Función integrativa. Se refiere a la armonización de los diferentes componentes de la vida buena, especialmente en situaciones dilemáticas en las que diferentes situaciones o virtudes parecen estar en conflicto. Por ejemplo, si ante el lecho del sufrimiento de un amigo con una enfermedad avanzada surge el conflicto entre ser honesto y contarle acerca de la larga historia de infidelidad de su pareja, o ser compasivo y, dada la relación de amistad y el tipo de personalidad del amigo, mejor no complicarle más la salud y evitar contar tal asunto.

Plan maestro (blueprint). Se trata de un esquema del fin último de la vida buena. La persona prudente posee una concepción general de la vida buena (eudaimonia) y ajusta su identidad moral a dicho plan, de modo que este se convierte en una fuerza motivacional. Esto no significa que una persona común necesite de un nivel de análisis filosófico acerca del fin último para poseer la *phronesis*. Esta virtud estaría más bien al alcance de toda persona que haya tenido una buena crianza y se desenvuelva en actividades ordinarias.

Regulación emocional. Es la alineación de las emociones del agente con su interpretación de la situación, el juicio moral y la decisión, que a su vez aporta motivación para la respuesta apropiada.

El estado de la investigación empírica a partir del modelo psicológico de la *phronesis* se encuentra aún en fase inicial (Darnell et al., 2019). Los promotores de esta iniciativa encuentran gran similitud entre su modo de operacionalizar la *phronesis* y el modelo neo-Kohlbergiano del comportamiento moral (Narvaez & Rest, 1995), dejando abierta la posibilidad de utilizar instrumentos de medición ya existentes para medir este constructo. Darnell y Earl (2018) proponen algunos instrumentos, a modo de ejemplo, para evaluar los componentes de su modelo, también llamado por ellos “*Four Component Phronesis*” FCP. Estos autores consideran el uso de pruebas psicométricas tales como la escala *Good Self-Assessment* (Barriga, Morrison, Liao, & Gibbs, 2001) creada originalmente para evaluar la relevancia de los valores morales para el sujeto y el *Interpersonal Reactivity Index* (Pulos, Elison, & Lennon, 2006) que tiene el objetivo de medir las reacciones emocionales en las relaciones interpersonales. Estas escalas podrían estar relacionadas con los componentes plan maestro y regulación emocional del modelo FCP. Por otra parte, es de interés la referencia que hacen los autores a la *Situated Wise Reasoning Scale SWRS* (Brienza, Kung, Santos, Ramona Bobocel, & Grossmann, 2018), la cual evalúa el razonamiento sabio desde la perspectiva de situaciones de conflicto concretas y personales. Esta última medida tendría cierta similitud con los componentes de función integrativa y constitutiva del modelo FCP. Se espera que en un futuro no muy lejano se disponga ya de evidencias sobre la validez y confiabilidad del modelo multicomponente de la *phronesis*.

1.5 Influencias culturales en la medición del carácter

1.5.1 Cuestiones relativas a la medición de las virtudes

Según Curren y Kotzee (2014) para analizar el problema de la medición de las virtudes se deben responder dos preguntas: ¿qué es la virtud?, y ¿qué se entiende por medición? Respecto a la primera, los apartados anteriores han esbozado posibles respuestas dentro del campo de la psicología. La segunda pregunta, por otra parte, apunta a los fundamentos de la medición psicológica. En la vida ordinaria se da de hecho la evaluación de las características personales de los otros. Se puede inferir,

por ejemplo, el estado emocional de un interlocutor a partir de su expresión facial. En otras ocasiones a partir del diálogo se llegan a conocer aspectos del otro que son determinantes para la toma de decisiones, como por ejemplo la firma de un contrato laboral. En cierta manera, la evaluación de los atributos personales, entre ellos las virtudes, es una condición necesaria para la convivencia. Sin embargo, según lo atestiguan tanto la experiencia común como más tarde la psicología, este tipo de conocimiento tiene limitaciones. Existe la posibilidad de que el conocimiento espontáneo acerca del otro venga sesgado por prejuicios (Whitley & Kite, 2016) o errores en la atribución de causalidad (Ross, 1977), entre otros problemas. Debido a estos fallos, los psicólogos trabajan para evaluar de modo más riguroso los atributos individuales.

La psicometría, disciplina que trata acerca de la medición de los atributos psicológicos, aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para la evaluación de las virtudes. Curren y Kotzee (2014) distinguen dos modos de plantear la investigación psicológica encaminada a la medición de las virtudes. El primero se basa en una perspectiva que podría denominarse positivista. Según este enfoque, el atributo psicológico u objeto de medición se construye con base en el instrumento de medición, típicamente un cuestionario estandarizado. Dentro de este punto de vista, la virtud quedaría reducida a un patrón de comportamientos que se infiere a partir de una muestra más pequeña de comportamientos, los cuales se encuentran en los ítems de un cuestionario. No cabe diferencia cualitativa entre los comportamientos que yacen en el cuestionario (unos pocos) frente a los comportamientos inferidos (muchos) que se dan en el entorno natural. Sería tan solo una diferencia de cantidad pocos versus muchos, muy similar a la diferencia entre un estadístico y su respectivo parámetro. El segundo enfoque es el denominado realista. Según esta posición, el atributo psicológico -en este caso la virtud- existiría antes de cualquier intento de ser medido. Un investigador puede desarrollar ítems para medir este atributo con un cuestionario estandarizado. Dicho intento tendría que partir de una teoría previa acerca del atributo y dar por supuesta la existencia anterior de éste. Por tanto, los comportamientos representados por los ítems pondrían de manifiesto la presencia de una variable no observable latente -la virtud-, que sería metafísicamente distinta de los primeros. Existiría una diferencia cualitativa entre comportamientos medidos por los ítems y virtud presente en el individuo. La virtud sería una variable *explicativa* de los comportamientos medidos con los ítems. Curren y Kotzee (2014) recomiendan que para llevar a cabo la investigación empírica de la virtud, la postura realista es la más adecuada ya que respeta el estatuto ontológico propio de la virtud y a la vez permite armonizar el procedimiento de medida con una teoría filosófica de dicho atributo.

Partiendo de una postura realista, se abre la cuestión de si hay o no una relación teórica entre el carácter y la cultura. Para Curren y Kotzee (2014) cualquier intento de definir operacionalmente el carácter o la virtud necesita ser congruente con la naturaleza de este atributo. Cabe preguntarse entonces cómo se ha entendido la relación entre carácter y cultura para los teóricos de la virtud y cómo se posiciona la psicología positiva frente a esta cuestión en los estudios transculturales del carácter. En los siguientes subapartados se hará un esbozo de algunos estudios que buscan dar respuesta estas preguntas.

1.5.2 Contexto social y práctica de las virtudes

Existe cierto volumen de literatura científica acerca del carácter y la virtud. La mayor parte, como se explicó en otro apartado, ha sido elaborada a partir del modelo teórico de la psicología positiva. Este hecho resulta acorde a la naturaleza del carácter, cuyo primer modo de abordaje puede ser sin problemas individual y psicológico. Cabe, no obstante, la interrogante sobre otras maneras de aproximarse al estudio científico del carácter que sean distintas a la psicológica. Moulin- Stožek (2019) ha propuesto, desde un enfoque sociológico, algunas pautas para el estudio del carácter tomando como base las aportaciones de Rom Harré y sus teorías microsociológicas del posicionamiento y del grupo. A continuación, se presentarán algunos rasgos de esta novedosa aproximación, haciendo antes un breve comentario acerca de la relación entre virtud, contexto social y estudio sociológico.

Entre el ejercicio de una virtud y su respectivo contexto social hay una relación señalada por varios autores adscritos a la ética de la virtud. El filósofo moral contemporáneo Alasdair MacIntyre (2007), siguiendo a Aristóteles, afirmó que las virtudes están inextricablemente vinculadas con las prácticas sociales de una comunidad específica. Incluso suponiendo la existencia de una dimensión universal de lo moral y la virtud, hay también otra dimensión de tipo sociocultural que tiene un papel relevante en la formación y práctica de los hábitos. La virtud de la fortaleza, por ejemplo, sería ejercitada de modo distinto entre un hombre de negocios en Alemania y un cazador aborigen de una tribu de la Amazonía. Ambos sabrían que deben hacer frente a obstáculos para conseguir bienes arduos -generar sustento material para sus familias, etc.-; sin embargo, las prácticas culturales y el entorno geográfico en que cada uno se desenvuelva influirán en la manera de tender hacia dichos bienes. Sobre la compatibilidad del estudio de la virtud con el análisis sociológico, el propio MacIntyre (2007), llegó a señalar que la *Ética a Nicómaco*, principal obra de Aristóteles sobre la virtud y el carácter, podría ser leída como un tratado sociológico con más elementos en común con el enfoque de Erving Goffman que con las declaraciones de los filósofos morales modernos (Moulin-Stožek, 2019). El Estagirita, comenta Moulin-Stožek (2019), asume en sus escritos un punto de vista interpretativo cuando para realizar su análisis recoge lo que la gente común dice acerca la virtud y lo combina con su propia reflexión y análisis filosófico.

El primer concepto propuesto por Moulin-Stožek (2019) para entender la interacción entre el contexto y la práctica de la virtud desde una perspectiva sociológica es el de posicionamiento (Langenhove & Harré, 1999). De acuerdo con esta conceptualización, en cualquier interacción las personas se posicionan ellas mismas o son posicionadas por otros dentro de un orden moral o sistema de derechos, responsabilidades y obligaciones asignadas a ellas. Por ejemplo, la interacción entre un médico y un paciente dentro de una consulta médica implica un posicionamiento por el cual la información que transmita el paciente se guardará de modo confidencial por el médico. Si este paciente después de la consulta participa en un programa de televisión y es entrevistado delante de las cámaras, entonces las expectativas en torno a derechos, responsabilidades y obligaciones serán distintas en comparación con la primera situación. La práctica de la virtud podría ser definida como “un acuerdo posicionado o una disputa posicionada basada en posiciones asignadas en una secuencia determinada

de episodios sociales que se co-construyen socialmente” (Moulin-Stožek, 2019, p. 9). El posicionamiento asumido por los agentes en una interacción marca la oportunidad de practicar o no determinadas virtudes exigidas según dicho posicionamiento. El carácter equivaldría a posicionarse uno mismo adecuadamente a lo largo de múltiples episodios sociales.

Junto al posicionamiento, el concepto de orden moral contribuye a la comprensión de la relación contexto-virtud. Para Harré (1993) un orden moral representa un sistema colectivo de derechos, deberes y responsabilidades transmitidos en un grupo social a través de rituales y otros medios simbólicos (Moulin-Stožek, 2019). Cuando una persona actúa, estaría asumiendo implícita o explícitamente un determinado orden moral. Cada posicionamiento implicaría, por tanto, la asunción del orden moral compartido por un grupo social específico. En ocasiones pueden surgir conflictos entre distintos órdenes morales dentro del mismo grupo social. Moulin-Stožek (2019) apunta, a modo ejemplo, el caso de un colegio de bachillerato cualquiera. Los maestros pueden tener sus propias ideas acerca de las obligaciones que deben exigir a los alumnos; mientras que los estudiantes, adhiriéndose a un orden moral paralelo, tendrían en cuenta una lista de comportamientos que pudieran contradecir lo esperado por los educadores. Así, para los profesores la virtud de la honestidad estaría en el nivel más alto de la jerarquía, pero para los estudiantes la virtud del compañerismo puede desplazar a la anterior en caso de conflicto.

Por último, la noción de proyecto de identidad (Harré, 1984) viene a completar esta triada microsociológica. El carácter de una persona se desarrolla a lo largo del tiempo gracias a miles de interacciones. Cada interacción implica el posicionamiento y asunción de un respectivo orden moral. En este devenir, el individuo irá desplegando su agencia mientras busca elaborar su propio proyecto de identidad. Dicho proyecto es entendido como “el uso de las convenciones sociales y lingüísticas presentes en un orden moral para llegar a ser único” (Moulin-Stožek, 2019, p. 11). Un proyecto de identidad puede ser individual o social. En cualquiera de estos casos, su logro implica el cultivo de características socialmente aceptadas, como por ejemplo las virtudes. Las instituciones, entre ellas la familia, tendrían una gran relevancia en otorgar reconocimiento y representación a la práctica de las virtudes y la formación del carácter.

La influencia del contexto sobre la práctica de la virtud queda representada con ayuda de estos tres conceptos. Toda interacción humana implica la asunción de un rol o posicionamiento en un orden moral específico. La realización de dicho posicionamiento es un requisito previo para practicar la virtud, ya que ella no se da en el vacío, sino dentro de un contexto social concreto. El desarrollo moral, por tanto, además de involucrar el ejercicio del razonamiento individual, necesita de un sistema de valores, derechos y obligaciones al cual adscribirse gracias al posicionamiento. Este desarrollo se realiza en el tiempo, a lo largo de miles de posicionamientos, en los que el individuo busca dar forma a su proyecto de identidad. La formación del carácter consistirá en el hábito de posicionarse adecuadamente, contando con las circunstancias para ejercer las virtudes y de instituciones que hagan viable la consolidación del proyecto de identidad.

1.5.3 Estudio transcultural del carácter

La búsqueda de una medida válida del carácter, que sea también aplicable en diferentes contextos culturales, ha sido uno de los objetivos de la psicología positiva. El modelo de carácter propuesto por este movimiento es presentado como el resultado de una búsqueda histórica y geográfica de las virtudes presentes en todos los tiempos y culturas. Dahlsgaard, Peterson y Seligman (2005) revisaron las virtudes presentes en el confucianismo, taoísmo, budismo, hinduismo, la filosofía ateniense, judaísmo, cristianismo e Islam. Su meta era obtener una lista de virtudes que estuvieran vinculadas a la prosperidad *-flourishing-* y que a la vez sean comunes a todos estos sistemas de creencias. Algunos aspectos de esta investigación se presentan a continuación.

El equipo liderado por Dahlsgaard (2005) siguió dos pasos en su itinerario de búsqueda. El primero fue determinar cuáles eran las virtudes nucleares dentro de cada tradición cultural. Las virtudes encontradas como convergentes en esta fase inicial “exhibieron un parecido coherente entre sí, siendo más los rasgos en común que las diferencias” (2005, p. 204). En el segundo paso los investigadores compararon las virtudes nucleares de todas las culturas obtenidas en el paso anterior. Sobre la complejidad de esta fase se admitió que:

decir que ciertas virtudes, *a través de las tradiciones*, convergieron en una virtud nuclear tampoco significa que hayamos encontrado un mapeo uno a uno de una virtud a través de las culturas. Ciertamente, una abstracción como la justicia significa cosas ligeramente diferentes -y se valora por razones algo diferentes- de una cultura a otra. (2005, p. 204)

Como resultado de esta investigación se elaboró una lista de seis virtudes nucleares convergentes: coraje, justicia, humanidad, templanza, sabiduría y trascendencia. Estas virtudes sirvieron posteriormente como una guía para la construcción del modelo de 24 fortalezas del carácter, también conocido como modelo VIA (Peterson & Seligman, 2004), del cual se ha comentado anteriormente.

El modelo VIA de fortalezas del carácter ha sido probado en una variedad de entornos geográficos. McGrath (2015a) informó de la validez de este modelo en un estudio que involucró a participantes de 75 países. En aquella investigación, cada perfil nacional de fortalezas del carácter fue comparado con el perfil estadounidense. Se encontró que, en la mayoría de estos países, las 24 fortalezas del carácter siguen un patrón de orden similar al norteamericano. Junto a las similitudes se observaron también diferencias puntuales entre países específicos como China, Paraguay y Chile al comparar su perfil de fortalezas con el de Estados Unidos. Este estudio es una actualización a los hallazgos de Park y colaboradores (2006), incrementando el tamaño de la muestra por cada país y el número total de países.

En otro estudio, McGrath (2015b) analizó los factores que emergen a partir de la clasificación de 24 fortalezas de carácter del modelo VIA. Según Peterson y Seligman (2004), estas 24 fortalezas de carácter se agruparían teóricamente en torno a las seis virtudes nucleares del modelo, sin embargo ellos admiten que según la investigación empírica, hay una solución de cinco o cuatro factores que explica estadísticamente la varianza de las 24 fortalezas. McGrath (2015b) ha propuesto en esta investigación un modelo de tres factores que son empíricamente válidos y teóricamente comparables con algunas de las virtudes tradicionales; dichos factores son: curiosidad, cuidado y autocontrol. McGrath (2015b), no obstante, admite que, en caso de asumir una lista distinta de fortalezas del

carácter, es posible obtener unos factores distintos a los de su modelo de tres virtudes. Por esta razón, afirma McGrath (2015b), su análisis no pretende ser conclusivo y presentar como universalmente válida su clasificación de tres factores o virtudes. Así, a pesar de que se haya replicado satisfactoriamente la estructura factorial del modelo VIA, en soluciones de cinco, cuatro o tres componentes, cabe la posibilidad de obtener factores muy diferentes si se parte de un listado de fortalezas del carácter distinto al propuesto en este modelo.

Se han señalado algunas limitaciones respecto al uso del modelo VIA en estudios transculturales. Kinghorn (2017) ha apuntado que la metodología aplicada por McGrath adolece de un sesgo de selección y no toma en cuenta la influencia del lenguaje sobre las virtudes en culturas distintas a la norteamericana. La muestra de McGrath (2015a) fue reclutada a través de Internet lo cual introduciría un sesgo hacia sujetos de cierto nivel económico y cultural que no son representativos de las poblaciones por cada país. El lenguaje, por otra parte, tiene un papel importante en la determinación del contenido y el significado de las virtudes según las diversas culturas. Hay palabras que al ser traducidas pierden en alguna proporción su sentido original. Este hecho ha sido subrayado también con respecto a las virtudes (Lomas, 2019), cuyos significados se encuentran entrelazados en redes semánticas propias de cada cultura. Por ejemplo, la interpretación de la virtud taoísta *tzu-jan*, a menudo traducida como “naturalidad” o “espontaneidad”, ha sido siempre difícil para los pensadores pertenecientes a la cultura occidental (Dahlsgaard et al., 2005). El uso de un instrumento estandarizado, como la encuesta VIA, hace difícil la comparación acerca de cómo son interpretados los conceptos de las diferentes virtudes y fortalezas del carácter en culturas distintas a la norteamericana. Se han sugerido técnicas cualitativas para cubrir esta brecha (Curren & Kotzee, 2014).

Hay estudios que encuentran diferencias en las fortalezas del carácter según el grupo cultural. Dos sociedades preindustriales, una de Kenia y otra de Nueva Groenlandia, fueron comparadas con un grupo de estudiantes universitarios de Illinois respecto al entendimiento e importancia dados a las virtudes y fortalezas del modelo VIA (Biswas-Diener, 2006). En este estudio se halló similitud en el conocimiento e importancia dada a las virtudes y fortalezas del carácter -excepto la modestia-, a la vez que diferencias en la percepción de instituciones sociales que favorezcan el ejercicio del carácter. Otro estudio encontró diferencias relativas a las fortalezas del carácter que contribuyen el bienestar en dos subcomunidades de Israel (Littman-Ovadia & Lavy, 2012). Estas subcomunidades eran mujeres jóvenes líderes religiosas por un lado y varones policías-investigadores seculares. En las mujeres líderes las fortalezas que estuvieron más altamente correlacionadas con el bienestar fueron la esperanza, entusiasmo, inteligencia social, amor y valentía. En los varones policías las fortalezas que más altamente asociadas estuvieron con el bienestar fueron la autorregulación, honestidad, entusiasmo, liderazgo y trabajo en equipo. Es de interés el análisis de estos datos a la luz del planteamiento conceptual clásico de la influencia del contexto en la práctica de la virtud.

Para Aristóteles virtud, prosperidad y contexto sociocultural se encuentran profundamente relacionados. La vida buena, comenta este filósofo, no es sólo o principalmente un asunto que concierna al individuo; la vida buena es de hecho una tipo de vida que contribuye a la prosperidad de la polis (Kinghorn, 2017). No habría clasificación de las virtudes que no se encuentre en relación con un contexto político y social determinado. Así, “la virtud exige la polis para su articulación y la polis

exige la virtud para su sostenibilidad" (2017, p. 5). Otros pensadores como Durkheim, por ejemplo, también han observado esta relación mutua entre virtud y polis. Durkheim, de hecho, al proponer su teoría de la educación moral (2002) argumentó que la sociedad requiere del compromiso moral de los ciudadanos como elemento básico para mantener la cohesión (Prus, 2011). Kinghorn (2017), al comentar sobre la relación recíproca entre virtudes y sociedad, afirma que Agustín de Hipona y Tomás de Aquino también sostuvieron esta tesis al ubicar la práctica de la virtud y moral cristiana dentro del contexto de una comunidad: la Iglesia.

Volviendo al tema del estudio transcultural del carácter por la psicología positiva, cabe añadir una precisión adicional. Para la mayoría de sus críticos, la psicología positiva lleva implícita una concepción de la polis (Banicki, 2014; Fowers, 2012; Kinghorn, 2017). Kinghorn (2017) considera que el modelo del carácter propuesto por la psicología positiva es subsidiario de una concepción moderna del orden social de tipo liberal-democrático. Según este presupuesto, la "sociedad positiva" se construye mediante la práctica virtudes que favorezcan las libertades individuales, la coexistencia humana pacífica y el gobierno democrático:

La *polis* de la democracia liberal, y la de la clasificación VIA, se niega a hablar normativamente de un bien *como tal* para la vida humana, implicando que cada individuo en la *polis* es libre de definir y perseguir lo que sea bueno para sí mismo. Al hacerlo, esto transmite un poderoso mensaje normativo liberal-democrático que el bien *como tal* de la vida humana es vivir de tal modo que todos sean libres de construir su propio bien. (2017, p. 9)

Culturas distintas a la liberal-democrática podrían entender las fortalezas del carácter del modelo VIA de modo diverso. También, como apuntaba McGrath (2015b), si se consideraran otras fortalezas del carácter, propias de una polis particular, se podría arribar a modelos de virtudes-factores distintos al modelo VIA y que sean reflejo del sistema de clasificación de virtudes propio de una cultura específica.

A modo de síntesis, se considera que la influencia de la cultura en la medición del carácter se da en dos momentos. El primer momento es el de la interacción social cotidiana. Como queda ilustrado por Moulin-Stožek (2019) gracias a los conceptos de posicionamiento, orden social y proyecto de identidad, todo individuo va formando su carácter en las miles de interacciones cotidianas con otros. En dichas situaciones, la persona al posicionarse o ser posicionada asume determinadas expectativas pertenecientes a un orden moral. Estas creencias ponen en relación la práctica de la virtud individual con los grupos y la cultura de pertenencia. La evaluación de la virtud tendría que tomar en consideración este hecho. El segundo momento de influencia ocurre durante la aplicación de las pruebas estandarizadas. De suyo, estos instrumentos contienen de modo implícito ciertas suposiciones sobre qué son la virtud, la polis y la vida buena. Estas asunciones condicionan, como señala Kinghorn (2017), el sistema de clasificación de virtudes que se pretende evaluar. En ocasiones, cuando estos supuestos se alejan de las peculiaridades de un grupo cultural específico, es difícil determinar si ha habido una adecuada comprensión de las nociones relacionadas a las diferentes virtudes por parte de los respondientes y siempre cabe la posibilidad de que el sistema de clasificación presentado omite rasgos del carácter propios de aquel grupo particular.

Capítulo 2

La elección de carrera y su estudio en la psicología

La elección de una carrera u oficio se ha realizado de diversos modos con el paso del tiempo. Como es lógico suponer, en las primeras sociedades humanas estas decisiones se encontraban de algún modo restringidas por la cantidad de opciones disponibles (Tang, 2019, Capítulo 1). El trabajo del cazador era cazar y el del recolector era recolectar; no había más alternativas. Más tarde, y durante algún tiempo, muchos oficios eran aprendidos dentro de la propia familia y por ello se traspasaban de padres a hijos. Con la llegada de la revolución industrial se dio un cambio en el modo de elegir la profesión entre los jóvenes. Aparecieron nuevos puestos de trabajo, algunos de los cuales requerían cierta preparación técnica que la familia no era capaz de proporcionar. Se hicieron necesarios, tanto el desarrollo de canales de información para que los jóvenes conocieran las nuevas profesiones, como centros de preparación para su ejercicio. Durante este periodo de transformaciones surgieron justamente las primeras iniciativas de orientación vocacional y agencias de empleo en los Estados Unidos (Savickas & Baker, 2005).

La psicología vocacional es la rama de la psicología aplicada que “conduce investigación para avanzar el conocimiento acerca del comportamiento vocacional, mejorar las intervenciones de carrera, e informar políticas sociales sobre temas del trabajo” (Savickas & Baker, 2005, p. 15). Existe el consenso de que esta subdisciplina nació en 1909 cuando Frank Parsons publicó su obra *Choosing a vocation* (Walsh & Savickas, 2005). En este libro se sentaron las bases teóricas del asesoramiento vocacional y la elección de carrera que con algunos matices perduran hasta la actualidad. En sus inicios, la psicología vocacional se centró en el desarrollo de instrumentos para evaluar los intereses hacia las distintas profesiones. A partir de la década de los 50 aparecieron varias teorías dedicadas a explicar los comportamientos vocacionales. En la actualidad, la psicología vocacional cuenta con instrumentos psicométricos de comprobada validez y múltiples aproximaciones teóricas a los temas de elección, desarrollo de carrera y consejería vocacional.

En este capítulo se propone una visión general acerca de cómo es estudiada la elección de carrera por la psicología vocacional actual. Para cumplir este objetivo, el capítulo se divide en seis apartados. En el primero se presentan los antecedentes y primeros estudios científicos sobre de la elección de carrera. Los siguientes cuatro apartados resumen las aproximaciones teóricas a la elección y desarrollo de carrera que se mantienen vigentes por su uso en investigación y consejería. El sexto y último apartado bosqueja las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo por causa del desarrollo tecnológico actual y cómo ello influye en la teorización sobre la elección y desarrollo de carrera.

Antes de entrar en materia es necesario mencionar que el término “carrera” se ha utilizado de diferentes maneras en la literatura especializada. En la época de Parsons (1909) los términos carrera, vocación y ocupación eran considerados sinónimos (Patton & McMahan, 2014). Durante un tiempo se restringió el uso de la palabra carrera para hacer referencia al trabajo profesional. Sin embargo,

conforme la psicología vocacional se iba desarrollando, nuevos elementos fueron incorporados al concepto tradicional de carrera, tales como el tiempo y los roles vitales (Patton & McMahon, 2014). Así, el concepto de carrera empezó a incluir actividades pre-vocacionales y pos-vocacionales, como por ejemplo aquellas que se desempeñan según los roles de estudiante, miembro de una familia y ciudadano. Patton y McMahon (2006) recogieron la definición del Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido en 1989, según la cual una carrera es

la variedad de roles ocupacionales que los individuos tomarán a lo largo de la vida. Incluye: empleo pagado y autoempleo; las diferentes ocupaciones que una persona puede tener a lo largo de los años y periodos de desempleo; y ocupaciones no pagadas como las de estudiante, trabajador voluntario o padre (2006, p. 4).

En este sentido amplio se examinará la elección de carrera dentro de la psicología.

2.1 Antecedentes y primeros estudios científicos de la elección de carrera

2.1.1 Primeras prácticas de orientación vocacional

Si la elección de una carrera se venía realizando con sus peculiaridades propias ya desde antes de la revolución industrial, cabe la pregunta de si en ese tiempo existió algún tipo de asesoramiento o guía para ayudar a los jóvenes a escoger su profesión. Zytowski (1972), en un artículo titulado “Cuatrocientos años antes de Parsons”, afirmó que la literatura ocupacional más antigua se remonta al siglo XV y no al XVIII como se venía creyendo. Según este autor, el libro más antiguo con información sobre ocupaciones lo escribió en 1472 Rodrigo Sánchez de Arévalo, un obispo español, con el título “*Speculum Vitae Humanae*” (Espejo de la Vida Humana). Esta obra fue escrita originalmente en latín y tuvo ediciones en francés, alemán y castellano por más de 125 años (Zytowski, 1972). El libro estaba dividido en dos partes: en la primera se describían los puestos de la carrera eclesiástica y en la segunda se presentaba una variedad de oficios y otras profesiones aprendidas, cada una con sus ventajas y desventajas. Se piensa que este libro no fue ideado para ayudar directamente a los jóvenes en sus elecciones de carrera, sino a través de un consejero u orientador que en aquel tiempo pudo haber sido un clérigo (Zytowski, 1972). Entre los siglos XV y XIX existieron al menos 65 libros que describían ocupaciones y oficios (Zytowski, 1972); no obstante es a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando surgen las primeras prácticas institucionalizadas de orientación vocacional.

La prehistoria de la psicología vocacional es la historia de la orientación vocacional entre los años 1850 y 1908 en Estados Unidos (Savickas & Baker, 2005). En este periodo se dieron grandes transformaciones en el modo de vida de las personas. Aparecen las grandes ciudades comerciales, se da un cambio en la economía, que pasa de ser mayormente agrícola a industrializada. Estos cambios vinieron acompañados de problemas sociales como el desempleo, la delincuencia, el alcoholismo, entre otros. Ante esta realidad surgieron grupos de personas interesadas en mejorar las condiciones mentales y culturales de los jóvenes. En 1851 se estableció en Boston la primera sucursal de la *Young Men Christian Association YMCA* (Savickas & Baker, 2005). En sus inicios, la sucursal YMCA de Boston y las demás que se abrieron en otras ciudades se dedicaron a combatir estos problemas sociales a través de la implementación de bibliotecas, salones de lectura y clases de lengua, historia, Biblia y aritmética

para los jóvenes. Esta institución desempeñó un rol importante en la aparición de la práctica de la orientación vocacional.

Hubo dos actividades desarrolladas por las sucursales YMCA que contribuyeron al surgimiento de los primeros programas de orientación vocacional. Por un lado, se dio la puesta en marcha de agencias de empleo. Esta labor procuraba dar respuesta a la demanda de los veteranos de la Guerra Civil que buscaban trabajos pacíficos (Savickas & Baker, 2005). En 1872 la sucursal de Boston contrató a su primer empleado para realizar tareas de ubicación de personal. En su primer año este trabajador logró ubicar a 700 personas en puestos de trabajo. La sucursal de Chicago en 1875 ayudó a 4000 personas a encontrar trabajo tan sólo en ese año. La segunda actividad fue la impartición de cursos de capacitación profesional para adolescentes y jóvenes (Savickas & Baker, 2005). Estos cursos vinieron a reemplazar a las clases de lectura y aritmética que se daban en las bibliotecas YMCA. En 1885 el YMCA de Boston llegó a ofrecer 17 cursos y contó con más de mil alumnos matriculados. A partir de 1900 las sucursales YMCA empezaron a impartir orientación vocacional a los jóvenes que participaban en sus programas educativos. La mayor parte de este asesoramiento se realizó vinculado con las actividades de inclusión o ubicación laboral y capacitación profesional (Savickas & Baker, 2005).

La sucursal YMCA de Boston patrocinó en 1908 el primer curso para formar orientadores vocacionales. La elaboración de este curso fue encargada al profesor de Derecho de la Universidad de Boston Frank Parsons (Savickas & Baker, 2005). Siendo aclamado como fundador de la psicología vocacional, Parsons (1909) sentó las bases para que la orientación vocacional pasara de ser una práctica de trabajo social a una profesión con fundamento teórico. En su obra *Choosing a vocation*, Parsons (1909) desarrolló un modelo teórico de orientación vocacional basado en la noción de ajuste. El ajuste vocacional viene a ser el acomodo o acople *-fit-* de las capacidades y características de una persona, por una parte, con los requisitos y rutinas de la ocupación, por otra (Crites, 1969). Parsons propuso un paradigma de tres pasos para ayudar a los jóvenes en la elección de una carrera:

En la elección sabia de una vocación hay tres factores generales: (1) una clara comprensión de ti mismo, tus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y conocimiento de sus causas; (2) un conocimiento de los requisitos, condiciones de éxito, ventajas y desventajas, compensación, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo; (3) razonamiento verdadero sobre las relaciones de estos dos grupos de hechos (Parsons, 1909, p. 5)

Aunque Parsons diseñó el curso e iba a impartirlo él mismo en octubre de 1908, falleció un mes antes de empezar a dictarlo. Ralph Albertson, amigo de Parsons y compañero suyo de trabajo en la Agencia Vocacional de Boston, ocupó el puesto de profesor en este curso (Savickas & Baker, 2005). Durante los cinco años siguientes a la publicación del libro de Parsons (1909), sucursales YMCA de otras muchas ciudades empezaron a ofrecer servicios de orientación vocacional (Savickas & Baker, 2005).

El primer curso de nivel superior sobre orientación vocacional lo ofreció la Universidad de Harvard en 1911 (Savickas & Baker, 2005). Meyer Bloomfield, quien sucedió a Parsons en la dirección de la Agencia Vocacional de Boston, fue el encargado de impartirlo. Universidades como las de Chicago y Columbia ofertaron cursos similares los años siguientes (Savickas & Baker, 2005). La progresiva

incursión de académicos universitarios en el tema de orientación vocacional contribuyó a la realización de las primeras investigaciones empíricas en este campo. A su vez, las diferentes agencias que brindaban servicios de orientación vocacional en esta época se vieron interesadas en aplicar los saberes de la psicología moderna en sus prácticas. En palabras de Leonard Ayres, director de la organización filantrópica *Sage Foundation* (1913, p. 235), las labores de orientación vocacional durante este primer periodo carecían de “la dignidad del estatus científico y confiabilidad”.

2.1.2 Primeros estudios empíricos relacionados a la elección de carrera

Para estudiar la elección de carrera, uno de los primeros trabajos que tuvieron los psicólogos vocacionales fue la construcción de instrumentos que midieran las capacidades e intereses de los aspirantes a puestos de trabajo. En 1915 el *Carnegie Institute of Technology* inició un programa de psicología aplicada que se convirtió en el “big bang” de la psicología vocacional (Savickas & Baker, 2005, p. 30). Walter Bingham, director de este programa, buscaba ayudar a los estudiantes a identificar sus talentos y relacionarlos con los trabajos y a la vez aplicar la psicología en las áreas de ventas y publicidad (Savickas & Baker, 2005).

Dos importantes instrumentos de medición fueron desarrollados bajo el auspicio del programa de Bingham en 1916. Uno de ellos llegó a ser conocido como *Man-to-Man Rating Scale* y lo construyó Walter Dill Scott. Esta escala fue diseñada para seleccionar personal en el área de ventas (Vinchur, 2018). Antes de aplicar la escala a los candidatos, quien fuera el evaluador establecía unos baremos personalizados para los cinco rasgos medidos por la escala: apariencia, convencimiento, industria, carácter y valor hacia la compañía. Estos baremos o puntos de corte eran definidos por el aplicador en base a una lista de vendedores conocidos que él debía establecer. Al utilizar la escala ya con los candidatos, el evaluador asignaba una puntuación a cada aplicante según el parecido que éste tuviera con los vendedores de la lista personalizada.

Otro de los instrumentos de medición desarrollados en el *Carnegie Institute of Technology* fue el primer inventario de intereses vocacionales. James Burt Miner (1922) diseñó el *Analysis of Work Interest* que constaba de varias partes. En la primera sección Miner (1922) colocó una serie de escalas para evaluar la inclinación hacia veintitrés grupos de actividades. Las siguientes secciones evaluaban las preferencias por condiciones de trabajo (ej. al aire libre o dentro de un cuarto, movimientos rápidos o lentos, etc.), la posesión de rasgos personales (ej. precisión, concentración, previsión, etc.), el atractivo por grupos de asignaturas y experiencias de trabajo previas. El inventario diseñado por Miner (1922) se administró por primera vez en las escuelas públicas de Pittsburgh en 1918 y estuvo en uso aun hasta la década de 1930 (Savickas & Baker, 2005).

La entrada de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial motivó a los psicólogos a ofrecer sus conocimientos sobre selección de personal e intereses vocacionales al ejército. Robert Yerkes, presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) en 1917, convocó a las principales figuras intelectuales de esta disciplina para definir del rol que tomarían frente a la guerra (Savickas & Baker, 2005). Yerkes quería utilizar pruebas de inteligencia individual para descartar a los incompetentes

mentales de entre los soldados. Walter Dill Scott, que estuvo presente en estas reuniones, propuso utilizar su escala de selección de personal para asignar a los reclutas militares a las posiciones en que queden mejor ajustados. Al final cada uno de estos autores trabajó por su cuenta. Scott, con la colaboración de Bingham y los demás miembros del *Carnegie Institute of Technology*, utilizaron todo lo que habían aprendido sobre selección de vendedores ahora en la evaluación de los reclutas. Por otra parte, Yerkes y su equipo construyeron y administraron el primer test de inteligencia en formato lápiz y papel. Se trató de las pruebas *Army Alpha* y *Army Beta* que miden inteligencia verbal y no verbal respectivamente. Al final de la guerra, las pruebas de inteligencia de Yerkes fueron liberadas para su uso en escuelas e industrias; mientras que Scott recibió la Medalla al Servicio Distinguido por su contribución (Savickas & Baker, 2005). Así, la Primera Guerra Mundial sirvió de ocasión para aplicar los conocimientos derivados de las primeras investigaciones empíricas sobre comportamiento vocacional.

El desarrollo del inventario de intereses profesionales de Edward Strong Jr. sentó un precedente en los estudios sobre elecciones de carrera (Savickas & Baker, 2005). Strong fue reclutado por Bingham para trabajar en el *Carnegie Institute of Technology* después de la Primera Guerra Mundial. En este periodo Strong colaboró en la creación del banco de 1000 ítems sobre intereses de niños, adolescentes y adultos. De estos ítems saldrán varios inventarios de intereses profesionales incluido el *Carnegie Interest Inventory* publicado en 1920 y el propio inventario de Strong. En 1927, mudado a Standford y trabajando como profesor en esta universidad, Strong publicó la primera versión de su inventario de intereses *Vocational Interest Blank*, el cual más tarde será conocido como el *Strong Interest Inventory*.

Al examinar los gustos y preferencias de los trabajadores, Strong y sus colegas notaron que existían patrones de intereses similares dentro de cada grupo profesional. Strong y su equipo encontraron que las personas que ejercían la misma profesión compartían actividades de recreación similares, leían el mismo tipo de libros y se suscribían al mismo tipo de revistas, etc. (Kaplan & Saccuzzo, 2004, Capítulo 16). A partir de este descubrimiento Strong desarrolló su inventario de intereses profesionales. Este autor utilizó por primera vez lo que más tarde se conocería como aproximación de criterio-grupo en psicometría (Kaplan & Saccuzzo, 2004, Capítulo 15). El inventario de Strong comparaba las puntuaciones de los sujetos respondientes con aquellas obtenidas por grupos de criterio, que en este caso eran grupos de trabajadores de distintas profesiones. Los resultados de esta prueba permitían identificar el grupo profesional con el cual un sujeto tuviera mayores intereses en común. Strong (1951) hizo un seguimiento durante 22 años a los estudiantes de Standford que contestaron el *Vocational Interest Blank* y comprobó que sus intereses profesionales se mantuvieron relativamente estables hasta el final de ese periodo. La novedad suscitada por la medición de intereses en los trabajadores dio inicio a otras iniciativas de investigación.

La evaluación de los trabajadores abrió el camino para el desarrollo de los primeros perfiles ocupacionales basados datos empíricos (Savickas & Baker, 2005). En 1933 se creó el Servicio de Empleo de Estados Unidos para hacer frente al problema de desempleo provocado por la Gran Depresión. Tras su fundación, el Servicio de Empleo encuestó a 25.000 empleadores y 100.000

empleados para sistematizar información ocupacional y establecer criterios de eficiencia y transferibilidad de habilidades (Savickas & Baker, 2005). Así, en 1939, el Servicio de Empleo publicó el Diccionario de Títulos Ocupacionales que describía los patrones de habilidad ocupacional de los empleados estadounidenses. Esta publicación fue actualizada periódicamente y estuvo oficialmente vigente hasta finales de la década de los 90 (Mariani, 1999). La información ocupacional obtenida con el nuevo método empírico y sistemático reemplazó a las anteriores descripciones sobre las profesiones que fueron utilizadas por los primeros orientadores vocacionales (Savickas & Baker, 2005). En adelante, las investigaciones sobre comportamiento vocacional contarían con medidas confiables tanto de los intereses de los sujetos como del mundo de las ocupaciones.

A partir de los años 30, la investigación sobre la elección de carrera en la psicología vocacional tomó dos líneas separadas (Savickas & Baker, 2005). Por una parte, hubo psicólogos que optaron por la orientación o consejería vocacional. Este grupo estuvo conformado mayormente por académicos y sus investigaciones giraron en torno las elecciones de carrera que hacían estudiantes de secundaria y universidad. Por otra parte, estuvieron quienes escogieron especializarse en procesos de selección de personal. Estos psicólogos trabajaron en los sectores industrial o clínico y sus investigaciones se centraron en el ajuste de los trabajadores respecto a sus puestos de trabajo. Los primeros desarrollos empíricos en psicología vocacional -inventarios de intereses estandarizados, perfiles ocupaciones- sirvieron de base a ambos grupos para encauzar el desarrollo de sus prácticas.

2.1.3 Elección de carrera y primeras teorías en psicología vocacional

Tanto los cuestionarios de intereses vocacionales como los perfiles ocupacionales captaron la atención de los psicólogos vocacionales hasta la década de los 30. Seguía pendiente en esta subdisciplina el desarrollo de una teoría que recogiera las evidencias y propusiera explicaciones en torno al comportamiento vocacional. La obra de Frank Parsons (1909) estableció los principios básicos para la práctica de la orientación vocacional: conocimiento propio, información del mundo laboral y verdadero razonamiento (Jones, 1994). Sin embargo, el trabajo de Parsons tuvo una finalidad eminentemente práctica y se mantuvo al margen de los aportes -aún incipientes en su tiempo- de la psicología moderna (Savickas & Baker, 2005). No es hasta 1951 cuando aparece la primera teoría completa sobre la toma de decisiones de carrera. Se trató de la teoría de Eli Ginzberg (1951), cuya publicación, según comentan Savickas y Baker (2005), marcó distancia del empirismo dominante de aquel entonces. La teoría de Ginzberg subrayó el aspecto evolutivo de la elección de carrera. En lugar de ver esta decisión como un evento puntual en el tiempo, Ginzberg conceptualizó la elección de carrera como un proceso que se desarrolla desde la niñez hasta la adultez (Savickas & Baker, 2005).

La publicación de la teoría de Ginzberg dio inicio a un periodo de aparición sucesiva de nuevas teorías vocacionales que se extendería por los siguientes 20 años (Savickas & Baker, 2005). En la Tabla 2 se presenta un resumen cronológico de las teorías sobre desarrollo de carrera que surgieron en los años posteriores a la aparición de obra de Ginzberg:

Tabla 2. Principales teorías de elección y desarrollo de carrera publicadas entre 1953 y 1996 (D. Brown, 2002).

Año	Autor(es)	Publicación
1953	Donald Super	A theory of vocational development
1956	Anne Roe	The Psychology of Occupations
1959	John Holland	A theory of vocational choice
1963	Edward Bordin, Barbara Nachmann y Stanley Segal	An articulated framework for vocational development
1969	Lloyd Lofquist y Rene Dawis	Adjustment to work: A psychological view of man's problems in a work-oriented society
1979	John Krumboltz	A social learning theory of career decision making
1981	Linda Gottfredson	Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations
1991	Gary Peterson, James Sampson y Robert Reardon	Career development and services: A cognitive approach
1994	Robert Lent, Steven Brown y Gail Hackett	Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance
1996	Duane Brown y Kelly Crace	Values in life role choices and outcomes: A conceptual model

En los siguientes apartados se desarrollarán las teorías sobre elección y desarrollo de carrera que se mantienen vigentes en la actualidad. Se sigue la selección realizada por Richard Sharf en la última edición publicada del *Handbook of Vocational Psychology* editado por Bruce Walsh, Mark Savickas y Paul Hartung (2013, Capítulo 1).

2.2 Enfoque de rasgo y factor en la elección de carrera

El enfoque de rasgo y factor para estudiar la elección de carrera tiene sus orígenes en el planteamiento de Frank Parsons (1909). Para este autor, la orientación vocacional busca ayudar a los jóvenes a conseguir: (a) conocimiento de las propias habilidades e intereses, (b) información ocupacional y (c) consideración reflexiva de la relación entre los dos puntos anteriores (Parsons, 1909). La elección de carrera se da, según Parsons (1909), cuando la persona encuentra un entorno laboral acorde a sus habilidades y preferencias personales. Los modelos que se describen en esta sección siguen esta idea general y se centran en el estudio de las características individuales o rasgos de los sujetos y cómo estos se ajustan a un determinado tipo de profesiones. Algunos autores han llamado a los modelos teóricos de rasgos y factores como teorías del contenido de la elección de carrera (Patton & McMahon, 2014; Phillips & Jome, 2005).

Philips y Jome (2005), al tratar el tema de la elección de carrera dentro de la consejería vocacional, afirman que la literatura puede considerar una decisión de carrera como satisfactoria según dos modos o criterios. El primer modo es el contenido de la elección. Para esta aproximación, la mejor elección vocacional será aquella en la cual la alternativa escogida -la carrera en cuanto tal- es la más apropiada para una persona en concreto debido a la correspondencia entre características de la persona y entorno laboral. Por otra parte, el segundo modo considera el proceso que antecede a la elección como criterio fundamental. Lo definitorio según esta segunda perspectiva es que el sujeto haya seguido un determinado proceso de maduración en la elección de la carrera. Se da por tanto una menor importancia al contenido de la elección como tal. Las teorías de rasgo y factor que se presentan a continuación se enfatizan el contenido como criterio esencial de la elección de carrera.

2.2.1 Teoría del Ajuste de Trabajo de Dawis y Lofquist

La Teoría del Ajuste de Trabajo o TWA por sus siglas en inglés, fue propuesta por los investigadores Rene Dawis y Lloyd Lofquist (1984; 1969) de la Universidad de Minnesota. En sus comienzos, esta teoría fue construida para ayudar a personas en su proceso de rehabilitación vocacional, es decir en el reintegro de trabajadores que hubieran estado ausentes de su puesto por motivos de accidente laboral o enfermedad (Sharf, 2013). Sin embargo, con el paso del tiempo esta teoría se ha venido utilizando para tratar problemas de ajuste a las dificultades del trabajo y problemas de elección vocacional (Sharf, 2013). Este modelo teórico se focaliza en la evaluación de valores y habilidades.

Dawis y Lofquist desarrollaron sus propios instrumentos para medir los valores y las habilidades de los sujetos (Sharf, 2013). Con su cuestionario *Minnesota Importance Questionnaire MIQ* estos investigadores buscaban predecir la elección de una carrera en función de los valores: logro, comodidad, estatus, altruismo, seguridad y autonomía. La prueba *General Aptitude Test Battery GATB* les permitió evaluar las habilidades: verbal, numérica, espacial, perceptiva, coordinación ojo-mano, y destreza manual. Dawis y Lofquist consideraron que los intereses profesionales, aquellos que midiera Edward Strong (1951) con su inventario estandarizado, se derivaban de los valores y las habilidades. Como resultado de un extenso trabajo de recolección de datos, Dawis y Lofquist desarrollaron el Sistema de Clasificación Ocupacional de Minnesota, el cual contiene perfiles de los valores y habilidades por cada una de las 1700 ocupaciones registradas. Según este modelo, a partir de las puntuaciones individuales en las pruebas *MIQ* y *GATB* se podría predecir las opciones de carrera más afines a una persona (Sharf, 2013).

Las investigaciones realizadas con el modelo de Ajuste de Trabajo de Dawis y Lofquist han disminuido desde la década de los años 90 (Sharf, 2013). Sharf (2013) atribuye este hecho al fallecimiento de Lofquist y el retiro de Dawis. No obstante, opina el mismo Sharf (2013), futuras investigaciones que decidan utilizar el modelo de Lawis y Lofquist comprobarán que esta es probablemente la teoría de desarrollo de carrera más detallada del campo, aun cuando en la actualidad reciba poca atención.

2.2.2 Teoría tipológica de Holland

El modelo tipológico de John Holland (1959) es una de las teorías más reconocidas en la psicología vocacional, especialmente dentro del enfoque de rasgo-factor (Phillips & Jome, 2005; Tang, 2019). Holland estudió los intereses profesionales que antes habían sido objeto de atención de los primeros investigadores de este campo. La novedad de la propuesta de Holland es que en ella los intereses son ahora concebidos como parte de la personalidad. Para Holland (1997), la preferencia de un sujeto por ciertas actividades y ocupaciones, así como la predisposición para realizar otras son formas de expresión de la personalidad. De acuerdo con esta teoría (Holland, 1997), las personas tienden a escoger entornos laborales del mismo tipo que sus rasgos de personalidad más característicos. Así, la persona de naturaleza creativa cuando deba elegir una profesión buscará carreras y trabajos que correspondan a sus rasgos de personalidad, como escritor, experto en obras de arte, etc.

Holland (1997) propuso dos clases de constructos en su teoría tipológica. Por una parte, se encuentran los tipos de personalidad vocacional también conocidos como tipología RIASEC. Este modelo adopta el nombre de un acrónimo formado por la primera letra de cada uno de los seis tipos (véase la Tabla 3 en la siguiente página). Por otra parte, Holland describió unos constructos secundarios que emergen de los tipos de personalidad principales. Estos constructos añaden información importante al perfil de personalidad vocacional de cada sujeto. A continuación, se describen los tipos de personalidad y los constructos secundarios desarrollados por Holland (1997). Ambos han sido ampliamente utilizados en investigaciones empíricas debido a la claridad con la cual fueron formulados (Sharf, 2013).

Los tipos de personalidad vocacional constituyen el fundamento de la teoría de Holland (Nauta, 2010). A pesar de llamarse teoría tipológica, esta clasificación tiende a ser considerada como un modelo de rasgos de personalidad (Low, Yoon, Roberts, & Rounds, 2005). Cada individuo poseería los seis tipos de personalidad, presentados en la Tabla 3, en diferentes combinaciones. Cada tipo está formado por un patrón de intereses específico, habilidades, preferencias por actividades, valores y creencias. Existen, del mismo modo, seis tipos de entornos de trabajo cada uno de los cuales ajusta mejor con su respectivo tipo de personalidad.

Dado que cada individuo posee una combinación de todos los tipos, Holland propuso la utilización de códigos para describir el tipo de personalidad vocacional de una persona en concreto. Estos códigos se elaboran con la primera letra de los tres tipos que obtuvieran las puntuaciones más elevadas en un perfil individual. Así, por ejemplo, el código SAE representa a un sujeto cuyo tipo de personalidad más elevado es el Social, seguido por el tipo Artístico en segundo lugar y Emprendedor que fue la tercera puntuación más alta. Holland y su equipo desarrollaron varios instrumentos de medición basados en su teoría tipológica (Nauta, 2010), de entre ellos los más utilizados para evaluar los tipos de personalidad han sido el *Vocational Preferences Inventory VPI* (Holland, 1958) y el *Self-Directed-Search SDS* (Spokane & Holland, 1995).

Holland también aplicó la tipología RIASEC para describir los ambientes o entornos de trabajo. En 1996 este autor publicó el *Dictionary of Holland Occupational Codes* (G. Gottfredson & Holland, 1996).

Esta obra es el resultado de un largo trabajo de recolección de fuentes bibliográficas, algunas de las cuales se habían usado años atrás en la elaboración del Diccionario de Títulos Ocupacionales publicado por el Servicio de Empleo de Estados Unidos en 1939 (Nauta, 2010). En el diccionario de Holland se presentaron códigos de clasificación basados en el modelo RIASEC para cada una de las ocupaciones incluidas. La investigación posterior ha seguido dos estrategias (Nauta, 2010). La primera consistió en asignar códigos Holland a las profesiones en función del perfil grupal de trabajadores exitosos que ejercen cada ocupación. Otra estrategia fue analizar las tareas y requisitos de cada trabajo y asignar códigos de modo intuitivo según las características de los ambientes RIASEC descritos en la teoría. Cabe mencionar que la investigación de los entorno de trabajo RIASEC ha sido menos voluminosa que la realizada sobre los tipos de personalidad (Nauta, 2010).

Tabla 3. Tipos de personalidad según teoría de Holland (1997). Tomado de Valls Fernández (1996).

Tipo	Descripción	Profesiones
<i>Realista</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social eligiendo metas y áreas que implican una valoración objetiva y concreta de las cosas. Evita aquellas que exigen una apreciación subjetiva, intelectual, artística y social. Se inclina hacia ocupaciones realistas relacionadas con el manejo de máquinas, instrumentos, etc.	– Ingeniero – Oficial del ejército – Aviador – Mecánico
<i>Investigativo</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social mediante la inteligencia. Resuelve problemas a través del empleo de ideas, el lenguaje y los símbolos. Evita situaciones que exigen poner en práctica actividades físicas y sociales. Prefiere posiciones de tipo científico, relacionadas con problemas teóricos antes que prácticos	– Físico – Médico – Psicólogo experimental – Matemático
<i>Artístico</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social empleando sus sentimientos, intuición e imaginación. Evita situaciones convencionales. Se interesa por actividades artísticas (literarias, poéticas, musicales, etc.) y da escaso valor a lo económico.	– Poeta – Novelista – Músico – Dibujante
<i>Social</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social mostrando su preocupación por el bienestar de los demás y su deseo de brindarles ayuda. Evita situaciones realistas y que impliquen actividad física. Busca situaciones en las que tenga que participar socialmente y pueda desempeñar tareas educativas, de orientación y terapia	– Psiquiatría – Orientador vocacional – Trabajador social – Educador
<i>Emprendedor</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social mediante una actitud audaz, dominante, energética e impulsiva. Evita situaciones de tipo intelectual y estético. Se inclina hacia situaciones arriesgadas en las que pueda desempeñar su actitud emprendedora, como el liderazgo, supervisión y ventas	– Gerente – Ingeniero de ventas – Político – Productor
<i>Convencional</i>	Se enfrenta a su ambiente físico y social mediante pautas de conducta o normas establecidas por la sociedad. Evita actividades ambiguas, libres, espontáneas y poco sistematizadas. Se inclina por tareas tradicionales. Da gran valor a los aspectos económicos.	– Secretario – Cajero – Mecnógrafo – Empleados de finanzas

Además de los seis tipos de personalidad vocacional y entornos de trabajo, Holland propuso cuatro constructos secundarios en su teoría (Sharf, 2013). El primero de estos constructos es la *congruencia* o grado de ajuste entre el tipo de personalidad individual y el tipo de entorno de trabajo o estudio. Holland (1997) argumentó que los individuos buscan y eligen entornos de trabajo semejantes a su tipo de personalidad. En los ambientes congruentes con el tipo de personalidad las personas ponen en práctica sus habilidades, expresan sus actitudes y asumen un rol satisfactorio para ellas mismas. A través de diversos métodos de cálculo es posible obtener un índice de congruencia entre el perfil RIASEC de una persona y el perfil de su entorno de trabajo (Spokane, Meir, & Catalano, 2000). La relación entre la congruencia y el rendimiento laboral o académico ha recibido considerable atención en el campo investigativo. Nye, Su, Rounds y Drasgow (2012) realizaron un meta-análisis de la relación entre congruencia y rendimiento. En una reciente actualización de este estudio (Nye, Su, Rounds, & Drasgow, 2017), los autores encontraron un tamaño del efecto moderado -0.32- para la relación entre dichas variables.

Junto a la congruencia, los otros tres constructos secundarios propuestos por Holland fueron diferenciación, consistencia e identidad. La *diferenciación* se refiere a la dispersión de las puntuaciones de los seis tipos RIASEC en el perfil de una persona determinada o de un entorno de trabajo específico. Un perfil con alta diferenciación se caracteriza por la existencia de una marcada distancia entre el tipo de personalidad con mayor puntuación y el tipo con la puntuación más baja. Una persona con alta diferenciación posee elevado interés para cierto tipo de profesiones, a la vez que bajo interés por otras. La *consistencia*, por su parte, representa el grado de proximidad que tienen entre sí los tres tipos de personalidad con mayor puntuación dentro del perfil de un sujeto o entorno laboral. Holland representó los seis tipos de personalidad en un hexágono. Un perfil consistente sería aquel en el cual los tres tipos con mayor puntuación aparezcan en posición adyacente dentro de la figura del hexágono. A modo de ejemplo se presenta en la Figura 2 un perfil de personalidad RIASEC con alta diferenciación y alta consistencia. Poseer un perfil con estas características indicaría mayor claridad a la hora de tomar decisiones de carrera (Nauta, 2010). Sin embargo, las investigaciones en torno a los beneficios de la alta consistencia y alta diferenciación no han sido concluyentes; de hecho, Holland dejó de enfatizar estos constructos en las últimas versiones de su teoría (Nauta, 2010).

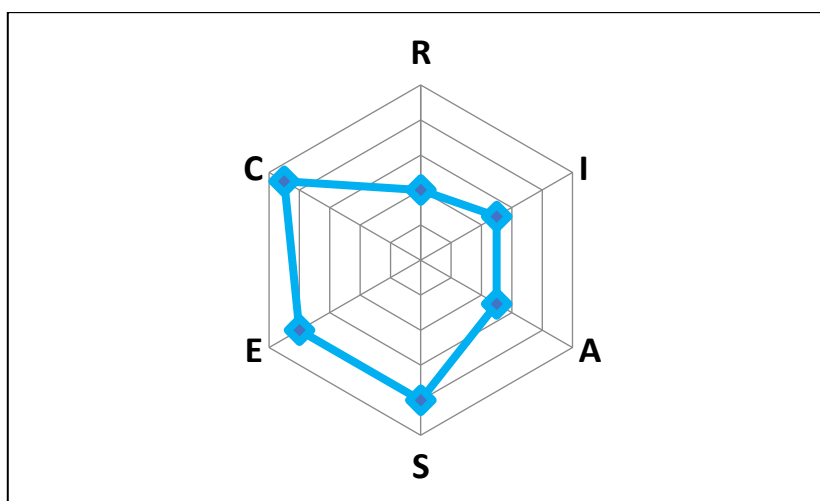


Figura 2. Ejemplo de perfil de personalidad RIASEC. Se aprecia elevada diferenciación y consistencia. Elaboración propia

El último constructo secundario planteado por Holland es la identidad vocacional. Este término, que fue introducido de manera tardía en la teoría de Holland (Sharf, 2013), se refiere al grado en el que un individuo tiene una clara “imagen de sus propias metas, intereses y talentos” (Holland, 1997, p. 5). Según el modelo de Holland, el desarrollo de la identidad vocacional estaría asociado a una serie de resultados benéficos para el desarrollo de carrera. Las personas con una identidad vocacional desarrollada tendrían menos dificultades en realizar elecciones de carrera, trabajar competentemente, estar satisfechos en su trabajo e involucrarse en conductas sociales y educativas apropiadas (Holland, 1997). Holland y su equipo (1980) diseñaron el cuestionario *My Vocational Situation* para evaluar la identidad vocacional. Sin embargo, según refiere Nauta (2010), existen pocas investigaciones actuales que utilicen el constructo propuesto por Holland.

Holland (1997) entiende la elección de carrera como una expresión de la personalidad. Para este autor, escoger una profesión es el resultado de buscar el ajuste entre la personalidad y el entorno laboral. La orientación vocacional, según este modelo, buscará que el consultante conozca su perfil de personalidad y explore las ocupaciones relacionados a su tipo o tipos dominantes. La satisfacción vocacional, estabilidad y logro dependen del grado en el cual la personalidad del individuo y el entorno sean compatibles (Tang, 2019). Holland propone así un modelo de ajuste persona – ambiente en el cual el contenido de la elección debe ser congruente con el tipo de personalidad del individuo.

2.3 Enfoque del desarrollo en la elección de carrera

Junto a las teorías que estudian la elección de carrera desde una perspectiva del contenido, existen otras que amplían el foco de atención al proceso por medio del cual se toma esta decisión. Este grupo de teorías describen y explican las condiciones que anteceden, acompañan y suceden no a una sino a las varias decisiones de carrera que el individuo toma a lo largo de la vida. Si una persona está interesada en elegir la carrera de medicina, por ejemplo, el enfoque del rasgo-factor propondrá explicaciones basadas en el parecido entre la personalidad del sujeto y el ambiente de trabajo de un médico. El enfoque del desarrollo, por su parte, analizará la elección de dicha carrera en el marco del proceso de desarrollo del individuo, sus experiencias previas y relación con el entorno. Las teorías que se adscriben a este enfoque postularían que factores biológicos y contextuales influyeron desde la niñez en la decisión de carrera de una persona. Así también, la elección de la profesión será vista en función de la repercusión que tenga dicha decisión en los otros roles -como el de esposo(a), padre o madre, etc.- que desempeña la persona.

A continuación, se presenta una descripción de las teorías del enfoque del desarrollo que en la actualidad impulsan la investigación y/o la práctica de la consejería vocacional (Sharf, 2013)

2.3.1 Teoría del desarrollo de carrera *Life-span Life-space* de Super

Si la teoría de John Holland es considerada una de las más representativa del grupo del rasgo o factor, la teoría de Donald Super ocupa un lugar similar dentro del enfoque del desarrollo (D. Brown, 2002; Phillips & Jome, 2005; Tang, 2019). Super (1957, 1980), quien inició su carrera como consejero vocacional en *YMCA* y pasó más tarde a trabajar como profesor del *Columbia Teacher's College* por cerca de 30 años, publicó su teoría sobre el desarrollo de carrera denominándola aproximación del ciclo y espacio vital -*Life-Span, Life-Space Approach*-. En esta teoría cobran gran importancia los conceptos de

rol y de carrera. Según Super (1980), cada persona desempeña diferentes roles a lo largo de la vida, como por ejemplo trabajador, hijo, estudiante, padre, ciudadano, etc. La carrera viene a ser definida por este autor como la combinación y secuencia de estos roles durante el ciclo vital de un individuo (Super, 1980). A lo largo de la vida, los diferentes roles interaccionan entre sí, facilitando o dificultando mutuamente su ejercicio (Super, 1980). La elección de carrera, por tanto, es considerada por Super (1957, 1980) en un sentido amplio, es decir como el conjunto de decisiones que van configurando los diversos roles del individuo a lo largo de su vida.

En la Figura 3 se presenta el arco vital del desarrollo de carrera de un individuo propuesto por Super (1980). El arco principal viene acompañado de los nombres de las cinco etapas del desarrollo vital y de carrera: (1) crecimiento, (2) exploración, (3) establecimiento, (4) mantenimiento y (5) declive; consta además la edad cronológica en que suelen darse estas etapas. Cada franja debajo del arco principal representa un rol del individuo. El color plomo dentro de las distintas franjas hace referencia al grado de importancia dado por el individuo a dicho rol en cada momento de su vida. También aparecen representados los determinantes personales -parte inferior- y situacionales -parte superior- que influyen en la toma de decisiones y el desarrollo de carrera. En los siguientes párrafos se presenta brevemente cada una de estas cinco etapas y su relación con las elecciones de carrera en el contexto del desarrollo vital.

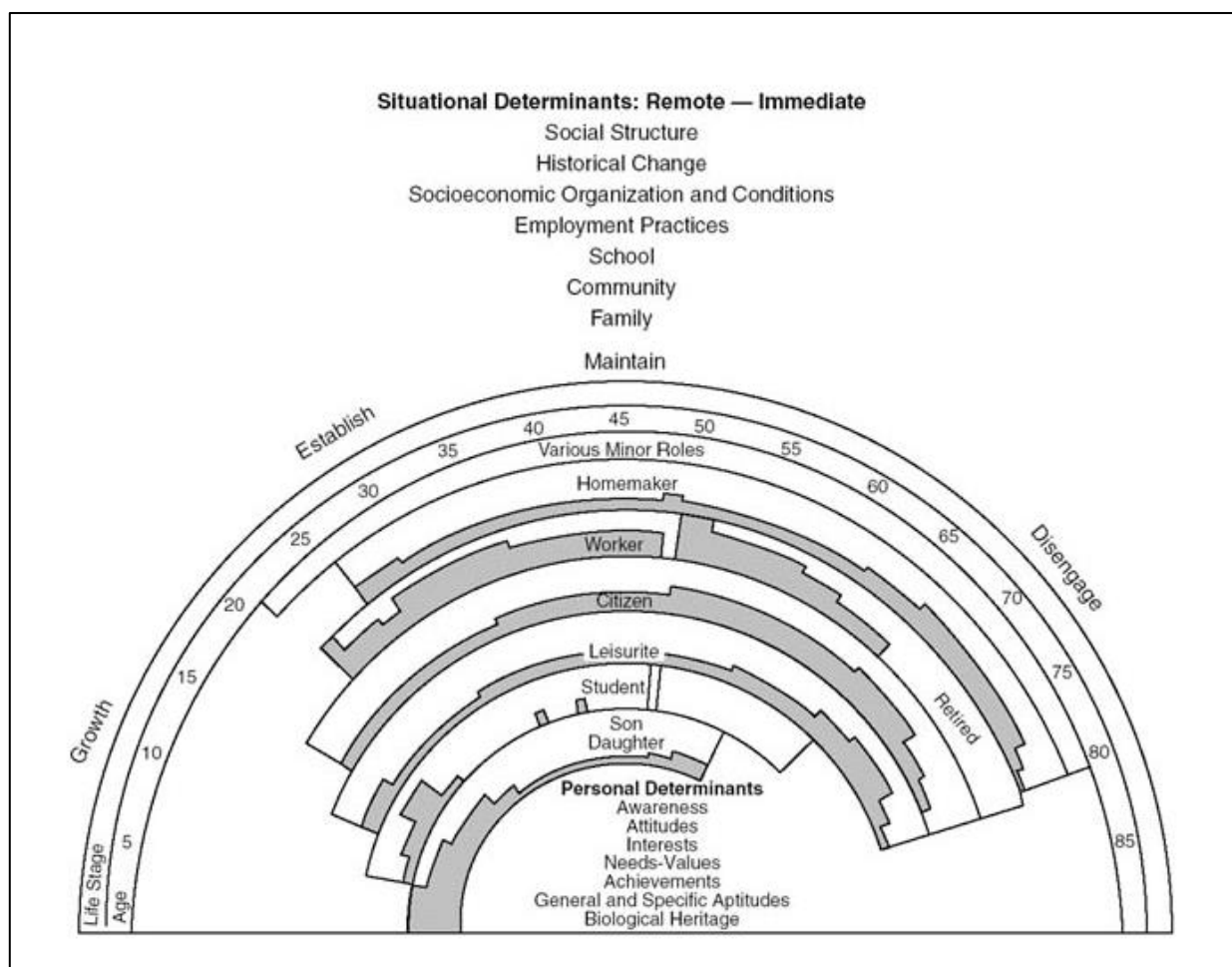


Figura 3. Arco vital del desarrollo de carrera -*Life-Career Rainbow*-. Tomado de Super (1980).

Super (1957) propuso algunas ideas sobre cómo se sentarían las bases en la niñez para las elecciones de carreras profesionales (Sharf, 2013). La primera etapa del ciclo vital, denominada por este autor como de crecimiento, transcurre desde el nacimiento de una persona hasta más o menos los 14 años (Super & Jordaan, 1973). En este periodo se forma el autoconcepto o imagen de sí mismo mediante la identificación del niño con las figuras claves en su familia y escuela. La curiosidad es una fuerte necesidad para el niño, la cual lo lleva a explorar el ambiente, la casa, la escuela mientras se relaciona con sus padres y otros niños. Más tarde, en los inicios de la adolescencia, aparecen los primeros intereses, se van consolidando las habilidades y se empieza a considerar los requerimientos de cada profesión. Respecto a lo propuesto por Super en torno a la niñez, Sharf (2013) ha recopilado algunas investigaciones que dan soporte a estas afirmaciones (Schultheiss, 2008; Stead & Schultheiss, 2010)

Una teoría complementaria a la formulada por Super respecto al desarrollo de carrera en la niñez fue propuesta por Kimberly Howard y Mary Walsh (Sharf, 2013). Estas investigadoras estudiaron el modo de razonar de niños y adolescentes con respecto a las elecciones profesionales. Como resultado de su investigación (Howard & Walsh, 2010), estas autoras propusieron un modelo del desarrollo del razonamiento vocacional dividido en seis etapas o niveles. Las tres primeras se darían durante la niñez y las demás en la adolescencia. Según Howard y Walsh (2011), los niños pequeños empiezan a razonar sobre las elecciones de carrera a través del mecanismo mental de la asociación de objetos o actividades con una profesión. En el primer nivel, llamado de asociación pura, la profesión simplemente existe para el niño. El infante sabe que la gente va a trabajar, pero no puede explicar cómo escogieron sus trabajos. En el segundo nivel, llamado de razonamiento mágico, el niño es capaz de describir un método simple para la elección de una carrera. Cuando al niño se le pregunta cómo una persona consigue un trabajo, él afirma que se necesita poseer ciertos objetos, como un automóvil para ser policía o un kit de medicina para ser médico (Howard & Walsh, 2011). En el tercer nivel llamado de actividades externas, el niño describe las elecciones de carrera haciendo una relación automática entre una actividad -aprender una habilidad, terminar la universidad, etc.- y escoger el trabajo que más guste. El razonamiento del niño en este nivel es lineal: si se siguen estos pasos, entonces se acabará consiguiendo determinado trabajo. Los restantes tres niveles serán descritos después de abordar la caracterización de la adolescencia propuesta por Super (1973).

La elección del rol profesional empieza a consolidarse durante la segunda etapa vital, llamada exploración, que abarca entre los 15 y 24 años (Super & Jordaan, 1973). En este periodo la persona comienza a considerar más seriamente sus necesidades, capacidades, valores y oportunidades. Al principio, el adolescente realiza elecciones tentativas con su imaginación, en diálogos con otras personas, o mediante cursos y trabajos temporales. Entre los 18 y 21 años ocurre una primera transición (Super & Jordaan, 1973). Cuando el joven comienza a trabajar o inicia una etapa de estudios superiores, utiliza criterios de elección más cercanos al mundo real. La búsqueda del primer empleo tras concluir los estudios universitarios, o la consolidación en un oficio tras haber probado varias alternativas, marca el inicio en la cristalización de la elección de carrera. Sharf (2013) propone algunos trabajos de investigación que apoyan indirectamente la relación entre valores y desarrollo de carrera en la adolescencia propuesta por Super (Hirschi, 2010a, 2010b).

El razonamiento vocacional también experimenta una evolución a lo largo de la adolescencia. De acuerdo con el modelo derivado de la investigación empírica de Howard y Walsh (2010, 2011), los adolescentes son capaces de describir la elección de carrera como un proceso en el que intervienen sus atributos personales y el entorno. En el cuarto nivel del razonamiento vocacional, conocido como de procesamiento interno y capacidades, el niño con alrededor de 11 años relaciona sus propias capacidades con las requeridas en las diferentes carreras. Más tarde, el adolescente de aproximadamente 14 años alcanza el quinto nivel, llamado también de interacción. En esta etapa el adolescente es capaz de valorar las profesiones en función del prestigio social de estas. Así también, el adolescente relaciona sus propias capacidades, valores e intereses con las profesiones. En el último nivel, nombrado como nivel de interacción sistémica, el adolescente es capaz de advertir ciertos factores sistémicos o macrosociales que influyen en la elección de carrera, como las tendencias de empleo, las condiciones del mercado de trabajo, el surgimiento de nuevas áreas de trabajo, etc. (Howard & Walsh, 2011).

Un tema que recibió cierta atención dentro de la teoría e investigación de Super fue la preparación de los individuos para realizar elecciones de carrera (Sharf, 2013). En el estudio longitudinal conocido como *Career Pattern Study* (Super, 1985), Super y su equipo hicieron un seguimiento de una muestra de 100 estudiantes de noveno grado para analizar sus patrones de carrera por más de 20 años (Savickas, 2002; Super, 1985). Para Super llegar a noveno grado no era indicador suficiente de que un individuo estuviera listo para planificar su futura profesión. Por ello, Super propuso dentro de su teoría del desarrollo de carrera el concepto de madurez vocacional para hacer frente a este problema (Savickas, 1994). Super definió la madurez de carrera o madurez vocacional, como una

disposición para hacer frente a las tareas de desarrollo de la etapa vital de uno, para tomar decisiones de carrera socialmente requeridas y para hacer frente adecuadamente a las tareas con las que la sociedad confronta a los jóvenes y adultos en desarrollo (Super & Jordaan, 1973, p. 4).

Para medir este constructo, Super y su equipo desarrollaron el *Career Development Inventory CDI* (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan, & Myers, 1981). Este instrumento contó con cinco escalas: planificación de carrera, exploración de carrera, toma de decisiones, información del mundo del trabajo y conocimiento del grupo de ocupaciones preferidas; las dos primeras sirvieron para medir las dimensiones actitudinales de la madurez de carrera y las tres últimas se utilizaron para medir competencias (Savickas & Hartung, 1996). Pese a ser un concepto bastante investigado en las décadas de los 60 y 70, en la actualidad la madurez de carrera atrae poca atención en este ámbito (Sharf, 2013).

El modelo de desarrollo de Super también describe los patrones de carrera profesional en la adultez temprana, media y tardía (Super & Jordaan, 1973). Entre los 25 y 44 años se da la etapa de establecimiento. En ella, tras haber encontrado un entorno laboral adecuado, el adulto se esfuerza por ganar estabilidad en dicho ambiente. A partir de los 45 años aproximadamente inicia el periodo de mantenimiento. En esta fase, una vez conseguida la estabilidad en un puesto de trabajo, la atención del adulto se centra en mantenerla. Por último, desde los 65 años en adelante se da la etapa del declive. En esta fase las fuerzas físicas y mentales van disminuyendo, produciéndose el retiro y jubilación del trabajador. Pocos cambios se han realizado a las etapas de la carrera en la adultez desde que fueran formuladas por Super; sin embargo la etapa que mayor atención ha recibido por la investigación es la del retiro (Sharf, 2013).

La perspectiva de Super supone una mirada amplia a las elecciones de carrera. Según este modelo, la elección de una ocupación se da dentro del marco del ciclo vital del individuo. Existen, por tanto, decisiones anteriores y posteriores que hacen posible, mantienen y se ven afectadas por la elección de la carrera profesional. Conseguir un determinado trabajo, por ejemplo, puede depender del nivel de preparación previo. Por su parte, las decisiones que se tomen respecto a mantener o buscar otro trabajo pueden afectar la capacidad de tomar nuevas decisiones en el futuro como casarse e iniciar una familia. Así, este modelo enfatiza la influencia temporal de las decisiones de carrera una sobre otra. Por otra parte, los varios roles de un individuo -p. ej. estudiante, hijo, ciudadano, etc.- pueden facilitar la adopción del nuevo rol profesional o entrar en conflicto con él. Si una joven, por ejemplo, desea estudiar la carrera de medicina, pero al mismo tiempo es madre y debe trabajar para sustentar a su hijo, su aspiración profesional se verá comprometida por estas circunstancias. En opinión de Savickas (2002), el modelo de Super favorece la descripción del comportamiento vocacional y su desarrollo; sin embargo ha sido criticado por no formular sus premisas en un formato empíricamente contrastable, así como por su énfasis en explicar hallazgos previos y no postular hipótesis nuevas.

2.3.2 Teoría de la circunscripción y compromiso de Gottfredson

La palabra compromiso dentro de la psicología vocacional suele ser sinónimo de motivación hacia una profesión; sin embargo, el significado que adquiere esta palabra dentro de la teoría de Gottfredson es diferente. Linda Gottfredson, profesora de la Universidad de Delaware, ha descrito en detalle cómo las condiciones del entorno y su complejidad interaccionan con los factores hereditarios en las elecciones que los individuos realizan (Sharf, 2013). Al describir la elección de carrera, esta autora ha propuesto que además del conocimiento de las ocupaciones y de las propias capacidades, un elemento fundamental para tener en cuenta es la accesibilidad o disponibilidad de las distintas opciones profesionales. Para explicar este nuevo elemento, Linda Gottfredson (1981, 2005) propuso dos conceptos claves: circunscripción y compromiso.

La circunscripción es el proceso por el cual el individuo desarrolla su autoconcepto y junto con él los juicios de compatibilidad, cada vez más específicos, entre el trabajo y el sí mismo (L. Gottfredson, 1981). Este progresivo refinamiento de las opciones de carrera va ocurriendo a lo largo de la niñez y la adolescencia. Entre los 3 y 5 años se da la etapa de orientación del niño hacia el tamaño y el poder. En este periodo aparece la percepción de las ocupaciones en cuanto roles propios de los adultos. La segunda etapa ocurre cuando el niño tiene de 6 a 8 años. En ella, el niño se orienta hacia los roles sexuales y se sientan las bases para que este pueda distinguir entre roles y trabajos masculinos y femeninos. En la tercera etapa, entre los 9 y 13 años, el niño-adolescente se orienta hacia la evaluación social. En este punto el niño y más tarde adolescente se vuelve sensible al nivel de prestigio que la sociedad otorga a las distintas profesiones. Por último, en la cuarta etapa que va de los 14 años en adelante el adolescente se orienta hacia sus intereses personales, valores y competencias. Aquí, surgen las percepciones del campo de trabajo como un lugar acorde a los intereses propios. Es de esta manera como los intereses ocupacionales de un sujeto se van volviendo cada vez más concretos o circunscritos conforme éste va creciendo hasta convertirse en adulto.

El compromiso, por otra parte, es el proceso por el que la gente joven renuncia a alternativas que les son atractivas para perseguir otras que les resultan más accesibles (L. Gottfredson, 1981). Gottfredson (1981) menciona tres principios que gobiernan el proceso de compromiso: (1) algunos

aspectos del autoconcepto son más centrales que otros y tendrán prioridad cuando un individuo compromete sus decisiones de carrera; (2) la exploración de opciones de trabajo termina con la implementación de una opción satisfactoria que no es necesariamente la opción potencialmente óptima; (3) las personas se ajustan psicológicamente a los compromisos que realizan. Originalmente, Gottfredson postuló que los individuos estarían más dispuestos a comprometer los últimos aspectos que fueron incorporados a su autoconcepto en sus decisiones de carrera. Así, primero estarían dispuestos a sacrificar sus intereses personales y elegir una carrera que no sea de su agrado por motivos económicos o de disponibilidad del mercado laboral, luego comprometerían el nivel de prestigio y en último lugar el rol masculino o femenino de la profesión. La investigación empírica, sin embargo, no ha podido confirmar el orden propuesto por Gottfredson (Phillips & Jome, 2005).

La teoría de Gottfredson propone un modelo de desarrollo de los intereses profesionales y una explicación de por qué no siempre las elecciones vocacionales terminan siendo congruentes tal como fue propuesto por las teorías del rasgo-factor. En opinión de Sharf (2013), la complejidad de la teoría de Gottfredson, así como el carácter evolutivo de muchas de sus hipótesis son algunas razones por las cuales este modelo no ha generado gran cantidad de investigación empírica.

2.3.3 Modelo de desarrollo de la identidad vocacional de Porfeli, Lee y Vondracek

La identidad vocacional ha sido un constructo importante para varias teorías del desarrollo de carrera. Super y su equipo (1963), por ejemplo, concibieron la *identificación* como parte del proceso de formación del autoconcepto. Para estos autores (Super et al., 1963), la capacidad de identificarse con individuos que ejercen una determinada ocupación es un paso fundamental que conduce a la elección de una carrera. Holland y sus colaboradores (1980) también mostraron interés en el constructo de la identidad vocacional, llegando a incorporarlo en su teoría tipológica de modo tardío (Sharf, 2013). Sin embargo, Erik Erikson (1994) es a quien por lo general se reconoce como “padre intelectual” del concepto de identidad vocacional dentro de la psicología del desarrollo y la psicología vocacional (Porfeli, Lee, & Vondracek, 2013).

Erikson (1994) elaboró una teoría sobre el desarrollo psicosocial del individuo y situó la consolidación de la identidad en el periodo de la adolescencia. Según esta perspectiva, la identidad se construye en base al sentido de industria o percepción de la propia eficacia en la realización de diversas actividades. Dicho sentido de industria sería la virtud o fortaleza psicosocial alcanzada al finalizar el periodo de la niñez. A su vez, el logro de la identidad sentaría las bases para la búsqueda de intimidad que es la tarea propia de la siguiente etapa psicosocial descrita por Erikson: la juventud (Porfeli et al., 2013). Erikson no trató específicamente sobre el desarrollo de la identidad vocacional, pero llegó a afirmar que “en general, es la inhabilidad para establecerse en una identidad ocupacional lo que disturba a la gente joven” (Erikson, 1993). El estudio empírico de la identidad vocacional es producto del esfuerzo de varios investigadores por medir el constructo propuesto por Erikson.

James Marcia (Kroger & Marcia, 2011; 1980; 1966) desarrolló un modelo empírico de la identidad tomando como base la teoría de Erikson. Según este modelo, la identidad se conformaría gracias a la acción de dos procesos básicos: exploración y compromiso. El proceso de exploración se refiere a los periodos de repensar, sortear obstáculos y probar la asunción de nuevos roles y planes para el futuro. El compromiso, por su parte, hace alusión al grado de involucramiento personal que el individuo

expresa en curso de acción o creencia. Además, Marcia propuso dos facetas de la identidad: ocupación e ideología (Kroger & Marcia, 2011). Basándose en la teoría de Erikson (1994), Marcia consideró que las creencias acerca del mundo o ideología y la asunción de un rol ocupacional serían dos aspectos fundamentales para definir la identidad de una persona.

Marcia (1966) clasificó a una muestra de jóvenes en cuatro grupos según los niveles de exploración y compromiso. Cada grupo reflejó un estatus o fase distinta del desarrollo de la identidad. De los dos grupos que puntuaron alto en compromiso, uno de ellos llegó a este resultado a través de un proceso de exploración. A este grupo se lo denominó como de “identidad lograda”. El segundo grupo, que también marcó alto en compromiso, pero lo consiguió por vía de hacer caso a la opinión de personas cercanas significativas, fue nombrado como de “identidad cerrada”. El tercer grupo, cuyo estatus se categorizó como “identidad moratoria”, destacaba por su alto nivel de exploración y bajo compromiso. El último grupo, de “identidad difusa”, evidenció bajos niveles tanto de compromiso y como de exploración (Kroger & Marcia, 2011).

Los estudios más recientes sobre identidad vocacional han sido conducidos por especialistas en el campo de la psicología vocacional. Algunas investigaciones han encontrado relación entre este constructo y medidas de adaptación y bienestar. A mayor desarrollo de la identidad vocacional se ha constatado mayor ajuste psicológico (Lannegrand-Willems, Perchec, & Marchal, 2016), mayor satisfacción vital (Hirschi & Herrmann, 2012), mayor compromiso y motivación (Wong & Kaur, 2018). También la identidad vocacional ha sido estudiada en relación otras variables ocupacionales como la adaptabilidad de carrera (Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2015).

2.4 Enfoque constructivista de la elección de carrera

Las teorías constructivistas de elección de carrera subrayan aspectos poco atendidos por los enfoques presentados anteriormente. Los modelos de rasgo y factor están interesados en el contenido de la elección de carrera y el ajuste consecuente entre personalidad y ambiente de trabajo. Las teorías del desarrollo, por su parte, buscan conocer las características evolutivas de la elección de carrera dentro del marco del ciclo vital del individuo. La perspectiva constructivista, por su parte, se centra en los aspectos subjetivos -para algunos inclusive hasta fenomenológicos- que subyacen las decisiones vocacionales y laborales de las personas. Para este grupo de teorías, no interesa tanto el contenido de la elección, o las etapas que anteceden o suceden a la misma; sino más bien la experiencia subjetiva del elector.

2.4.1 Teoría de la Construcción de Carrera de Savickas

La Teoría de la Construcción de Carrera es considerada por su autor, Mark Savickas, como una versión actualizada y expandida de la teoría del desarrollo vocacional de Super (Savickas, 2002). A diferencia de Super, Savickas (2002) se adhiere al constructivismo epistemológico. Según este posicionamiento, cada persona construye su propia representación de la realidad. Con su teoría, Savickas (2002) propone pasar de una cosmovisión “organísmica”, en la cual el desarrollo es entendido como la maduración de estructuras internas, hacia una cosmovisión “contextualista”, según la cual el desarrollo se concibe como la adaptación del individuo al ambiente. Así, la carrera sería una construcción del individuo en función de las demandas del contexto. Savickas (2002) establece

dieciséis proposiciones en las cuales se resume su teoría. En este apartado se presenta un resumen de las principales ideas propuestas por dicho autor.

El contexto es un factor de gran importancia al considerar la construcción de las elecciones de carrera. El individuo, afirma Savickas (2002), construye su carrera en una ecología social particular. Dicha ecología o ambiente incluiría el entorno físico, la cultura, la pertenencia a un grupo racial o étnico, la familia, el vecindario, la escuela, etc. El trabajo sería una manera en la cual el individuo se une con su grupo. A través del ejercicio de una ocupación, la persona coopera y contribuye al bien de la propia comunidad. En este entramado social ocurre el proceso de evolución de las elecciones de carrera.

Para entender la relación entre el entorno social y el individuo con respecto al ámbito ocupacional, Savickas hace uso del concepto *lifespan* formulado originalmente por Super (1980). Con este término, Savickas (2002) se refiere al conjunto de roles sociales representados por un individuo y a los teatros culturales -trabajo, familia, escuela, etc.- en los cuales estos roles se representan. Hay roles que tienen más importancia que otros según cada sujeto, pero por lo general suelen haber dos o tres roles que son considerados como principales. El rol de trabajador, por ejemplo, sería desempeñado por muchos adultos en la sociedad contemporánea, sin embargo, no todos ellos considerarían este rol como principal para definir el concepto de sí mismos (Savickas, 2002).

Los consejeros vocacionales tienen la tarea de determinar cuál es la constelación de roles de su consultante y cuánta importancia le es dada al rol de trabajador. De hecho, apunta Savickas (2002), algunas veces en la consejería de carrera tras examinar la estructura vital de un individuo, se encuentra que el problema no viene ocasionado por el rol de trabajador sino por otro de los roles. Tomando de base el tema de la estructura o diseño vital, Savickas (2009) ha elaborado un marco conceptual para orientar la práctica de la consejería de carrera.

Savickas (2002) afirma estar más interesado en comprender que en predecir las elecciones de carrera. Por esta razón, dedica buena parte de su propuesta teórica al estudio del autoconcepto vocacional. El autoconcepto está formado, según este autor, por una serie de “representaciones simbólicas que son construidas personalmente, condicionadas interpersonalmente y comunicadas lingüísticamente” (Savickas, 2002, p. 161). En la niñez el autoconcepto agrupa una colección de percepciones no integradas y poco coherentes. Los padres contribuyen en gran medida a la formación de estas percepciones. En cierto modo, el niño se ve a sí mismo y mira su entorno sólo a través de los comentarios y juicios emitidos por sus padres (Savickas, 2002). Al llegar a la adolescencia, el individuo organiza y generaliza sus percepciones sobre sí mismo, tendiendo así a construir un autoconcepto más unificado.

La Teoría de Construcción de Carrera postula dos ideas principales acerca de las relaciones entre autoconcepto, contexto y conducta vocacional. En primer lugar, las dimensiones del autoconcepto (sociabilidad, apertura mental, etc.) inciden en el contenido de la elección de carrera y las meta-dimensiones (estabilidad del autoconcepto, coherencia interna del autoconcepto) en el proceso de la elección (Savickas, 2002). Así, por ejemplo, quien se considera sociable y crítico en su modo de pensar -dimensiones- puede proyectarse como futuro periodista; mientras que jóvenes con problemas de baja autoestima -meta-dimensiones- podrían tener dificultades en visualizarse adecuadamente en una determinada carrera. En segundo lugar, la puesta en escena o representación del rol de trabajador se

encuentra estrechamente ligada al autoconcepto vocacional. De este modo, la elección de carrera puede ser considerada como la implementación del autoconcepto y el trabajo elegido como la manifestación del sí mismo (Savickas, 2002).

Aunque partiendo de un modelo teórico distinto, Blustein (2011) también hace referencia a la relación entre el contexto y la experiencia vocacional. Este autor propone en su teoría relacional del trabajo que el contexto social es de gran importancia en la toma de decisiones de carrera. Tras una atenta revisión de la literatura, Blustein (2011) sostiene que el proceso de toma de decisiones y exploración de las opciones de trabajo y educación puede ser facilitado o inhibido por influencia de las experiencias relacionales. En las relaciones sociales las personas reciben soporte emocional en los periodos de transición o toma de decisiones de carrera. Además, a través de la relación con los padres, compañeros y comunidad, el individuo aprende sobre sí mismo y va formando sus intereses vocacionales, valores y significados (Blustein, 2011). El contexto de las relaciones sociales constituiría un factor clave para comprender cómo el individuo se explora a sí mismo y busca información sobre los mundos de la educación y el trabajo.

Así como Super y su equipo (Thompson et al., 1981) desarrollaron instrumentos para evaluar la madurez vocacional de los jóvenes, Savickas (1997) ha propuesto el concepto de adaptabilidad de carrera o *career adaptability* dentro de su modelo teórico. Este constructo psicossocial “denota los recursos individuales para hacer frente a las actuales y anticipadas tareas, transiciones, traumas en sus roles ocupacionales, que en algún grado grande o pequeño altera su integración social” (Savickas & Porfeli, 2012). Recientes estudios de meta-análisis han confirmado la relación entre la adaptabilidad de carrera y variables de personalidad -rasgos, autoestima, inteligencia entre otras-, respuestas adaptativas -planificación de carrera, exploración de carrera, autoeficacia ocupacional- y resultados -satisfacción laboral, ingresos, rendimiento laboral, etc.- (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017; Rudolph, Lavigne, & Zacher, 2017).

La teoría de la Construcción de Carrera de Savickas (2002) aporta varios elementos conceptuales para comprender las experiencias relacionadas a la elección de carrera. El autoconcepto vocacional y el contexto social son considerados como conceptos clave para entender el comportamiento vocacional. Savickas, hace uso de estas nociones para describir el proceso de adaptación del individuo al ambiente. A pesar que el centro de atención es el modo en el cual el individuo construye su carrera, Savickas (2002; 2009) no descarta sino que promueve el uso de instrumentos para medir los intereses vocacionales dentro del proceso de consejería vocacional. Dentro de esta teoría, el ajuste persona-ambiente sería la finalidad de la elección de carrera, sin embargo, se toman en consideración los aspectos subjetivos que preparan su consecución.

2.4.2 Perspectiva espiritual, *calling* y teoría del caos

Una propuesta marcadamente distinta sobre la elección de carrera es la que Sharf (2013) ha denominado como perspectiva espiritual. Bloch y Richmond (2015) en su libro “*SoulWork: Finding the Work You Love, Loving the Work You Have*” se propusieron ayudar a las personas a encontrar un sentido espiritual en el desarrollo de su trabajo, tomar decisiones de carrera y hacer frente a las dificultades laborales (Sharf, 2013). Para lograr dicho objetivo, estas autoras desarrollaron siete temas escogidos en base a su conocimiento sobre psicología vocacional, tradiciones espirituales y la propia intuición

(Bloch & Richmond, 2015). Los temas en cuestión son: cambio, balance, energía, comunidad, armonía, unidad y llamado o vocación *-calling-*. Dichos temas son tratados en relación con el trabajo, por ejemplo: estar abierto a los cambios y las oportunidades al elegir una ocupación o adaptarse a un nuevo trabajo, encontrar el balance adecuado entre trabajo y recreación o entre trabajo y relación con la familia, etc. De los siete términos, afirma Sharf (2013), sólo el de llamado *-calling-* ha recibido atención en el terreno de la investigación.

La investigación acerca del llamado o *calling* ha venido progresando con el paso de los años. Dik y Duffy (2008) fueron los primeros en dedicar esfuerzos para sistematizar e investigar empíricamente el llamado o *calling* dentro de la consejería psicológica y el ámbito laboral. De acuerdo con estos autores, la literatura científica reflejaría que percibir un llamado se encuentra relacionado con el incremento de la madurez de carrera, compromiso de carrera, significado del trabajo, satisfacción laboral, sentido de la vida y satisfacción vital (Duffy & Dik, 2013). Dicha relación sería más fuerte cuando los individuos consideran estar viviendo un llamado en su trabajo (Duffy & Dik, 2013). Recientemente, Duffy y Dik junto con otros investigadores han propuesto el modelo teórico del Trabajo como Llamado (Duffy, Dik, Douglass, England, & Velez, 2018). La idea fundamental de este modelo es que percibir el trabajo como un llamado guarda relación con el bienestar. Esta teoría se compone de tres partes: (1) predictores de vivir un llamado, (2) variables moderadoras y mediadoras de la relación entre percibir un llamado y vivirlo y (3) los resultados tanto positivos -p. ej. satisfacción laboral y rendimiento- como negativos -p. ej. burnout, adicción al trabajo y explotación- que produciría vivir un llamado. Si bien este modelo se centra en el llamado durante la etapa de trabajador, el estudio de los factores predictores del llamado puede estimular la investigación sobre la elección profesional previa.

Otra teoría relacionada con la perspectiva espiritual es la teoría del caos en el desarrollo de carrera (Bright & Pryor, 2011). Este enfoque estudia los factores no controlables por el sujeto al momento de tomar decisiones ocupacionales. Bright y Pryor (2011) propusieron cuatro constructos fundamentales dentro de su modelo: complejidad, cambio, azar y construcción. Estos conceptos apuntan a que no se puede predecir con certeza el comportamiento vocacional. La intención de los autores es orientar la práctica de la consejería vocacional, entregando a los consejeros vocacionales herramientas para comprender las narrativas de los consultantes. Según refiere Sharf (2013), la investigación en torno a este modelo se encuentra todavía en los comienzos.

2.4.3 Teoría del aprendizaje de sucesos casuales de Krumboltz

John Krumboltz, profesor emérito de la Universidad de Standford, ha investigado desde la década de los 50 numerosos temas de consejería de carrera y teoría del aprendizaje (Sharf, 2013). Con el paso del tiempo, Krumboltz fue actualizando su teoría sobre consejería y desarrollo de carrera hasta nombrarla definitivamente como Teoría del aprendizaje de sucesos casuales o *Happenstance Learning Theory* (Krumboltz, 2009). Krumboltz y su equipo afirmaron que el azar juega un papel importante en la carrera de cada persona y que las teorías de consejería de carrera no han prestado suficiente atención a este hecho (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999). En cierto modo, opinaron Krumboltz y sus compañeros, las intervenciones de consejería de carrera tradicionales no estaban preparando a los

clientes para responder ante la incertidumbre que puede surgir a lo largo del desarrollo de una carrera (Mitchell et al., 1999).

La Teoría del aprendizaje de sucesos casuales es considerada por su autor como un intento de explicar cómo y por qué los individuos siguen diferentes caminos a través de la vida y describir cómo los consejeros pueden facilitar este proceso (Krumboltz, 2009). Esta teoría propone que el comportamiento humano es el producto de innumerables experiencias de aprendizaje que han ocurrido gracias a eventos planificados y no planificados por el individuo. Cuando una persona se enfoca sólo en las situaciones no planificadas -accidente laboral, quiebra de la empresa contratante, cambio de jefe, etc.-, puede llegar a convencerse de que su vida está en manos del destino y poco puede hacer ante ello. Por otra parte, si una persona se enfoca sólo en las situaciones planificadas -eficiencia laboral, ascenso buscado en el trabajo, conclusión de un proyecto, etc.- puede llegar a desarrollar una confianza excesiva en su propia capacidad. Krumboltz (2009) afirma que la respuesta del individuo ante situaciones planeadas y no planeadas es compleja y difícil de predecir. A esta respuesta él la nombró Situación Casual o *Happenstance* (Krumboltz, 2009).

La meta de la consejería de carrera es “ayudar a los clientes a que aprendan a emprender acciones para lograr carreras y vidas más satisfactorias – no a hacer una simple decisión de carrera” (Krumboltz, 2009, p. 141). La carrera no es considerada aisladamente sino en relación con la vida. Para Krumboltz (2009), una ocupación o trabajo forma parte de la vida del individuo y por ello debe ser considerada en su relación con los demás roles que este desempeña. Así, atender las dificultades en consejería significa ayudar a la persona en las varias transiciones que ocurren a lo largo del ciclo vital (escuela-trabajo, soltería-matrimonio, trabajo-retiro, etc.). Por otra parte, la consejería no estaría centrada en que el individuo determine cuál va a ser su ocupación para toda la vida. Krumboltz (2009), de hecho, cuenta como anécdota que él suele empezar sus conferencias a consejeros vocacionales preguntándoles cuántos de ellos habían decidido ejercer esa profesión a los 18 años, ante lo cual la respuesta suele ser que ninguno. Siendo que para esta teoría el futuro es difícil de predecir, ante la pregunta de en qué te gustaría trabajar, un adolescente podría responder que su ocupación todavía no ha sido inventada (Krumboltz, 2009).

Krumboltz (2009), pese a su negativa a estimular decisiones de carrera definitivas, propone algunas orientaciones para los consejeros de carrera. En primer lugar, utilizar instrumentos de evaluación de carrera -pruebas de intereses profesionales, de personalidad, etc.- para estimular el aprendizaje del cliente. La intención de estas evaluaciones no sería ajustar al cliente con un campo profesional específico, sino ayudarlo a aprender más sobre sí mismo y los entornos ocupacionales. En segundo lugar, Krumboltz recomienda ayudar a los clientes a involucrarse en actividades exploratorias -p. ej. viajes, nuevos pasatiempos, pasantías, etc.- que generen eventos no planificados. Para este autor los eventos no planificados son un componente necesario de cada carrera (Krumboltz, 2009). Lo importante es que el cliente aprenda a ver las oportunidades que se esconden detrás de estos eventos no planificados para lograr su desarrollo de carrera y satisfacción vital. Ayudar a que el individuo adquiera un estilo de vida activo que le ayude a generar nuevas situaciones y estar alerta a las oportunidades sería parte esencial de la tarea del consejero.

2.5 Enfoque del aprendizaje social en la elección de carrera

En este último apartado se presentará una sola teoría que ha generado, últimamente, tanta investigación como todas las anteriores juntas (Sharf, 2013). Los tres enfoques precedentes han tratado sobre la relación entre contenido de carrera y entorno de trabajo, la evolución de las decisiones y tareas de carrera a lo largo del ciclo vital, y las experiencias subjetivas ligadas a la elección de carrera. Aparentemente, la mayoría de los factores que tienden a incidir en la elección de carrera de un individuo ya han sido considerados. Sin embargo, en la perspectiva que se expone a continuación, la Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera (Lent, Brown, & Hackett, 1994), sus autores han procurado incorporar las variables más importantes para componer un sistema explicativo más comprensivo que enfatice los procesos de aprendizaje cognitivo y social subyacentes (Lent, Brown, & Hackett, 2002).

2.5.1 Teoría Social Cognitiva de Carrera de Lent, Brown y Hackett

La Teoría Social Cognitiva de Carrera -*Social Cognitive Career Theory SCCT*- fue propuesta por Robert Lent, Steven Brown y Gail Hackett (1994) con la intención de ofrecer un marco de trabajo unificador en la investigación del comportamiento vocacional (Lent et al., 2002). Sus autores se basaron en la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1986), la cual plantea tres aspectos determinantes para explicar el comportamiento humano: procesos cognitivos, consecuencias derivadas de la conducta e influencia del entorno. La Teoría Social Cognitiva de Carrera está interesada en el estudio de los “mediadores cognitivos específicos a través de los cuales las experiencias de aprendizaje guían el comportamiento de carrera” (Lent et al., 2002, p. 259), tomando en cuenta además la influencia de factores contextuales y personales en dicho proceso (Lent et al., 2002). Esta teoría consta de tres conceptos fundamentales y cinco modelos teórico-empíricos que se solapan entre sí.

Los tres conceptos centrales en la Teoría Social Cognitiva de Carrera son considerados como los “bloques de construcción” básicos del desarrollo de carrera por sus autores (Lent et al., 2002). Estos conceptos son: (1) autoeficacia, (2) expectativas de resultado y (3) metas personales. Bandura (1986) definió la autoeficacia como un conjunto de creencias personales acerca de la propia capacidad de “organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar determinados tipos de rendimiento” (1986, p. 391). Para los autores de la Teoría Social Cognitiva de Carrera, la autoeficacia sería un conjunto dinámico de creencias personales específicas respecto a múltiples dominios de rendimiento (Lent et al., 2002). Estas creencias estarían recíprocamente relacionadas con otros factores personales, comportamentales y contextuales. Un individuo forma sus creencias de autoeficacia a través de diferentes fuentes de información o experiencias de aprendizaje tales como el rendimiento en una actividad -p.ej. un deporte-, las consecuencias de la conducta de otra persona con quien el sujeto se compara, la persuasión de otros sujetos y los estados fisiológicos y afectivos personales (Bandura, 1997). De entre todas estas fuentes de información, el rendimiento que acompaña a algún logro personal, es considerado como el factor de mayor importancia en el desarrollo de la autoeficacia (Lent et al., 2002).

Las expectativas de resultado y las metas personales interactúan junto a la autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva de Carrera. Las expectativas de resultado son creencias acerca de las consecuencias

de un comportamiento particular (Lent et al., 2002). En virtud de dichas creencias, un individuo puede esperar que su conducta le proporcione: reforzadores externos (p. ej. recompensa económica, reconocimiento social, etc.), satisfacción personal e incluso encontrarse absorto mientras ejecuta dicha conducta. Estas expectativas de resultado, al igual que la autoeficacia, se adquieren a través de experiencias de aprendizaje. Por su parte, las metas personales hacen referencia a la determinación individual de participar en una actividad particular u obtener un resultado futuro específico (Bandura, 1986). Las metas, dentro de esta teoría, serían el conjunto de intenciones que preceden un comportamiento determinado. Así, por ejemplo, el comportamiento de matricularse en un programa de estudios universitario, vendría antecedido por la meta de estudiar una carrera en concreto. La Teoría Social Cognitiva de Carrera postula un juego recíproco entre metas, autoeficacia y expectativas en los modelos que se presentan a continuación.

Actualmente la Teoría Social Cognitiva de Carrera cuenta con cinco modelos teórico-empíricos interrelacionados que permiten explicar el comportamiento vocacional. En su formulación original, los autores de esta teoría propusieron tres modelos: uno sobre el desarrollo de los intereses profesionales, otro referente a las elecciones de carrera y el último acerca del rendimiento laboral o académico (Lent et al., 1994). Más tarde estos autores desarrollaron los modelos de satisfacción laboral o académica (Lent & Brown, 2006) y de autogestión de carrera (Lent & Brown, 2013). En cada uno de estos modelos aparecen los tres conceptos o variables principales que se comentaron anteriormente: la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas. Además, cada modelo da cabida a variables contextuales y personales que influyen en el comportamiento vocacional. Los autores de la Teoría Social Cognitiva de Carrera diseñaron estos modelos a partir de hipótesis empíricamente contrastables. De hecho, ya desde la publicación de sus tres primeros modelos (Lent et al., 1994), estos autores incluyeron datos empíricos de las relaciones entre las variables postuladas.

En el primer modelo, sobre el desarrollo de intereses (Lent et al., 1994, 2002), se sostiene que la autoeficacia y las expectativas de resultado influyen en el surgimiento y desarrollo de los intereses vocacionales. Según la Teoría Social Cognitiva de Carrera, una persona desarrolla intereses por una carrera o campo profesional cuando cree que podrá desempeñar adecuadamente dicha profesión -autoeficacia- y a la vez percibe resultados beneficiosos si opta por dicho campo laboral -expectativas de resultado- (Lent et al., 2002). La autoeficacia y las expectativas se desarrollan a su vez gracias a la posesión de aptitudes o habilidades para realizar tareas vinculadas a una carrera profesional. Sin embargo, las habilidades sólo promueven el desarrollo de la autoeficacia y las expectativas de resultado si son puestas a prueba por el sujeto, en las denominadas *experiencias de aprendizaje*. Si la habilidad le conduce a la obtención de un logro, entonces aumenta la autoeficacia en dicho dominio. Si, por el contrario, la habilidad no favorece algún logro, la autoeficacia decrece. Puede acontecer que una persona no desarrolle intereses en alguna carrera debido a no haber estado expuesta a experiencias de aprendizaje que le hayan permitido confirmar o rechazar su creencia de autoeficacia y expectativas de resultado en diferentes ámbitos.

Según el segundo modelo de la teoría social cognitiva (Lent et al., 1994, 2002), que trata sobre la elección de carrera, esta decisión se puede explicar gracias a la influencia de los intereses vocacionales

sobre las metas de carrera. Lent, Brown y Hackett (1994, 2002) asumen en parte el postulado clásico de Holland (1997) de que las personas tienden, en situaciones normales, a elegir una carrera acorde a sus intereses. Sin embargo, como puede apreciarse en la Figura 4, para el modelo social cognitivo los intereses vocacionales influyen en la decisión de carrera a través de las *metas* de carrera, uno de los conceptos principales de la teoría social cognitiva. De este modo, los intereses vocacionales contribuyen a que una persona desarrolle metas hacia determinados campos profesionales; pero no predicen en su totalidad la carrera finalmente escogida. El meta-análisis conducido por Sheu y su equipo (2010) estudió el modelo social cognitivo de la elección de carrera utilizando intereses vocacionales medidos según los tipos de personalidad de Holland. Dicha investigación encontró consistencia entre los datos empíricos y lo esperado según el modelo teórico. En el comportamiento vocacional se observa, por tanto, la influencia de los intereses vocacionales, de las metas de elección y como se verá a continuación de una serie de factores contextuales y personales.

Las influencias contextuales y personales, así como los resultados de la elección son parte también del modelo de elección de carrera social cognitivo (Lent et al., 1994, 2002). Algunos factores contextuales como la falta de medios económicos o el deficiente apoyo familiar, por ejemplo, pueden influir en las metas de carrera y por consiguiente en la elección. Este tipo de factores puede motivar la elección de una carrera no acorde a los propios intereses vocacionales. La autoeficacia y las expectativas de resultado influyen también sobre las metas y las elecciones de carrera. Las personas con expectativas no congruentes respecto de sus habilidades reales pueden experimentar dificultades en la elección de su profesión. Ellas desearían seguir una carrera, pero pueden considerar acertada o equivocadamente que no poseen las capacidades necesarias para optar por aquella de su mayor preferencia. Por último, el rendimiento posterior a la elección, reflejado en las calificaciones o logros alcanzados en la universidad o en el oficio desempeñado, por ejemplo, sirven como *experiencia de aprendizaje* para que el individuo confirme o altere sus creencias de autoeficacia y expectativas de resultados. La interacción entre los tres conceptos principales del modelo -autoeficacia, expectativas y metas- se repite cíclicamente gracias a la incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje.

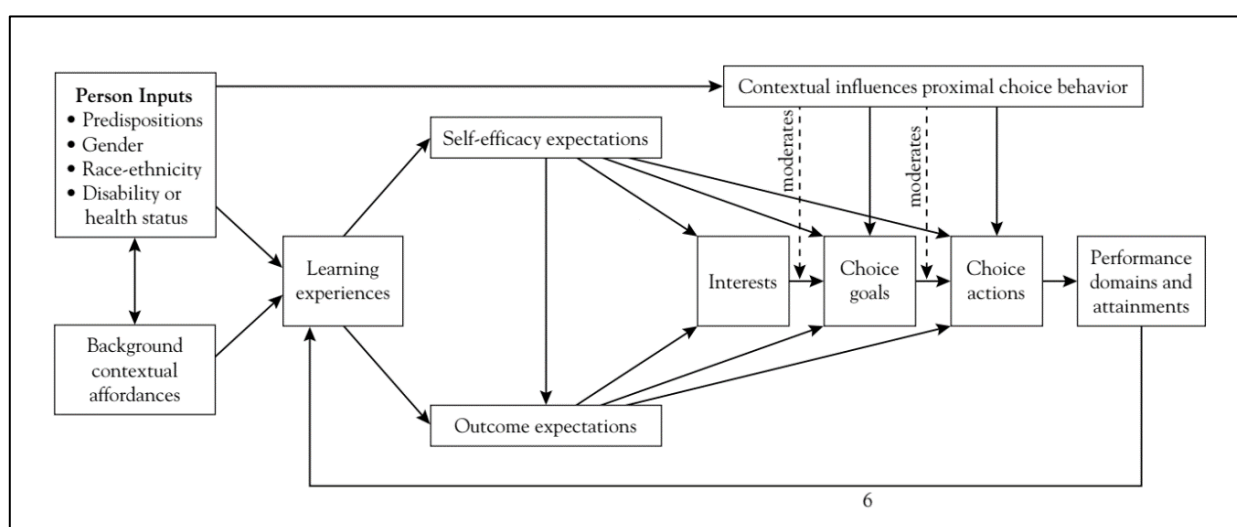


Figura 4. Modelo de elección de carrera propuesto por Lent, Brown y Hackett (2002) en la Teoría Social Cognitiva de Carrera. Tomado de Brown y Asociados (2002)

Lent, Brown y Hackett (2002) ofrecen algunas recomendaciones para prevenir y trabajar sobre los problemas de decisión de carrera. En cuanto a la prevención, se debe ayudar sobre todo a los adolescentes tempranos a generar creencias de autoeficacia y expectativas congruentes con las propias habilidades. Según el modelo social cognitivo de la elección de carrera, estas creencias se consolidan a través de las experiencias de aprendizaje. De este modo, la participación de niños y adolescentes en actividades variadas, tanto dentro como fuera del aula, facilita el desarrollo de creencias de autoeficacia y expectativas de resultado en diferentes dominios. En el ámbito de la intervención sobre dificultades en la elección de carrera, Lent y su equipo proponen al consejero que ayude a sus clientes a ampliar las opciones de carrera y a analizar las barreras externas e internas en la toma de decisiones. Para abrir el abanico de posibles carreras, los autores del modelo sociocognitivo alientan el uso de pruebas de aptitud y de intereses profesionales. El uso de estos instrumentos puede ayudar a combatir las creencias incongruentes de los clientes, en caso que las hubiera. Con respecto a las barreras, los consejeros pueden proponer a los clientes la elaboración de estrategias para hacer frente a los obstáculos. Si se trata, por ejemplo, de una barrera económica, el consejero puede recomendar estrategias como la búsqueda de información sobre ayudas económicas, la aplicación a empleos de medio tiempo para compaginar con el estudio, etc.

Los restantes modelos de la teoría social cognitiva tratan acerca del rendimiento (Lent et al., 2002), la satisfacción laboral (Lent & Brown, 2006) y la autogestión o adaptación a la carrera (Lent & Brown, 2013). En líneas generales estos tres modelos utilizan la triada autoeficacia, expectativas de resultado y metas para explicar el rendimiento, la satisfacción y la autogestión de carrera. En estos modelos se postula que las experiencias en las que se percibe el uso de las propias habilidades o el apoyo organizacional influyen sobre la autoeficacia y las expectativas de resultado. A su vez, estas dos variables afectan las metas educativas o laborales de un individuo. Las metas, finalmente, tendrán efecto sobre el rendimiento, la satisfacción y la autogestión de carrera. Así, los esquemas explicativos de estos tres últimos modelos seguirían muy de cerca el patrón de relaciones propuesto por el modelo de elección de carrera comentado anteriormente.

Existen algunas investigaciones que revisan y sintetizan los estudios conducidos según los modelos de rendimiento, satisfacción y autogestión de carrera. Estos estudios sugieren pequeñas modificaciones en el modelo del rendimiento, esto es la incorporación de una relación directa entre habilidades y metas (S. Brown, Lent, Telander, & Tramayne, 2011). Respecto al modelo de satisfacción, se constata que su investigación se ha conducido en conjunto con teorías sobre el bienestar (Sheu & Lent, 2009). Existen, por su parte, estudios empíricos recientes que emplean el modelo de autogestión de carrera (Ireland & Lent, 2018; Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2016). Estas investigaciones, enfocadas en los aspectos de exploración de carrera y los resultados de los procesos de decisión en estudiantes universitarios, evidenciaron congruencia entre el modelo teórico de la autogestión y los resultados empíricos obtenidos. Finalmente, una revisión de las investigaciones realizadas fuera de Estados Unidos a partir de los modelos de la Teoría Social Cognitiva de Carrera concluye la existencia de soporte robusto para el rol mediador de la autoeficacia en los distintos modelos, así como de las experiencias de aprendizaje en cuanto fuente de la referida autoeficacia (Sheu & Bordon, 2016).

La Teoría Social Cognitiva de Carrera constituye una síntesis, fundamentada en un amplio cuerpo de evidencias empíricas, acerca de los factores cognitivos y contextuales que intervienen en el comportamiento vocacional. Este enfoque permite integrar variables relacionadas al contenido de la elección de carrera -p. ej. intereses profesionales- junto con otras relacionadas al proceso y contexto en que se dan estas decisiones -p. ej. autoeficacia, metas de carrera, factores socioeconómicos, etc.-. En la actualidad, los principales postulados de esta teoría estimulan el diseño de investigaciones en psicología vocacional, así como intervenciones en consejería de carrera.

2.6 Influencia de la cuarta revolución industrial en el mundo del trabajo

Desde sus inicios el estudio de la elección de carrera en psicología ha dependido en buena parte del estado de las profesiones y del mundo laboral. Con la expansión del trabajo fabril a inicios del siglo XX aparecieron nuevos puestos de trabajo, creció la exigencia de capacitación y se dieron múltiples iniciativas para orientar a las personas hacia trabajos acordes a sus competencias. Desde que Parsons (1909) propusiera su modelo de orientación vocacional han ocurrido una serie de cambios en el mundo laboral que marcan la dirección del quehacer educativo y de la atención psicológica. El sector industrial se encuentra cada vez más automatizado. Las líneas de montaje clásicas, que eran operadas por trabajadores, ahora admiten cada vez más el uso de robots y máquinas de alta tecnología. El comercio, que antes era mayormente local, ha adquirido nuevos horizontes gracias a la globalización y el uso de las modernas tecnologías de la información y comunicación. Se vislumbra lo que algunos han llamado una cuarta revolución industrial (Schwab, 2017), en la cual la inteligencia artificial, la computación en la nube y la robótica serán algunas de las características de los nuevos entornos de trabajo. Las elecciones de carrera y el trabajo en general seguirán las exigencias marcadas por este contexto (Hirschi, 2018).

Los adelantos tecnológicos que acompañan a la denominada cuarta revolución industrial dejan entrever su influencia en el mundo laboral. Hirschi (2018) ha propuesto que la automatización, la polarización del trabajo y el crecimiento de la ‘economía *gig*’ están provocando modificaciones en la estructura del trabajo. La automatización consiste en el reemplazo de trabajadores por máquinas. Benedikt y Osborne (2017) han desarrollado un modelo probabilístico con el cual predicen que el 47% de empleos en Estados Unidos tiene una elevada probabilidad de ser automatizado en una o dos décadas (Hirschi, 2018). De acuerdo con este modelo, los trabajadores del sector de transporte, soporte administrativo y obreros estarían en mayor riesgo de quedar sin trabajo debido a que sus tareas podrían llegar a ser realizadas por máquinas inteligentes en el futuro (Benedikt & Osborne, 2017). Otros autores sostienen que junto a la posible pérdida de empleos por la automatización surgirán nuevos trabajos relacionados con los recursos tecnológicos que se utilicen en la producción de bienes o servicios (Mokyr, Vickers, & Ziebarth, 2015). Hirschi (2018) comenta que el consenso general de los economistas es que el desempleo masivo no será un problema en las próximas décadas, sin embargo se vislumbrarían cambios en la polarización del mercado laboral y en la aparición trabajos no estándar.

La polarización del trabajo y el surgimiento de la ‘economía *gig*’ son también resultados de la implementación de nuevas tecnologías en el mundo laboral. Se entiende por polarización del trabajo el fenómeno según el cual los trabajos de habilidad media -asistente administrativo, operador de

maquinaria, etc.- tienden a reducirse y los trabajos de habilidad baja y alta se incrementan de un modo desproporcionado (Hirschi, 2018). Como resultado de este proceso, los trabajadores de nivel medio son desplazados a trabajos de menor cualificación y se incrementa la presión por mejorar y actualizar las propias habilidades a través de programas de educación continua (Benedikt & Osborne, 2017; Hirschi, 2018). Por otro lado, el incremento de la ‘economía gig’ se refiere al auge del trabajo colaborativo en línea -*crowd work*- y del trabajo bajo demanda utilizando aplicaciones móviles (Hirschi, 2018). El trabajo colaborativo en línea consiste en realizar una serie de tareas (traducir documentos, organizar fotos, ingresar datos, etc.) para múltiples organizaciones utilizando una plataforma de internet. El trabajo bajo demanda abarca realizar actividades físicas como transporte, servicio de limpieza o simplemente hacer recados, las cuales se acuerdan a través de una aplicación móvil. Se espera que con el paso del tiempo este tipo de trabajos se incrementen debido a las facilidades que ofrecen las plataformas en línea (Hirschi, 2018).

Los cambios que se han producido en el sector laboral durante los últimos años plantean nuevas exigencias a los futuros trabajadores. Hirschi (2018) propone cuatro retos para el desarrollo de carrera en los próximos años: (a) ser autónomo y flexible en el desarrollo de la propia carrera, (b) involucrarse en la autogestión de la carrera a lo largo de la vida, (c) dar sentido e identidad al rol de trabajador pese a las situaciones no estándar de trabajo y (d) asegurar que el trabajo satisfaga las necesidades básicas a pesar de los cambios en el modo de relacionarse con los otros. Algunas de las teorías actuales sobre elección y desarrollo de carrera ofrecen conceptos útiles para comprender las citadas exigencias y ayudar a los individuos en su adaptación a las demandas del nuevo entorno laboral.

Existen teorías que tratan sobre la emergencia de nuevas carreras en un contexto complejo y difuso. Se trata de los modelos de Carrera Proteica (Hall, 2004) y Carrera Sin Fronteras -*boundaryless*- (Arthur, 2014). Estos modelos describen las carreras como compuestas por una gran dosis de flexibilidad personal, así como un amplio margen de movilidad física y psicológica entre organizaciones y al interior de ellas (Hirschi, 2018). Con el tiempo, empieza a volverse normal que un individuo deba realizar modificaciones significativas en su carrera profesional. Dichas alteraciones pueden suponer el cambio de su ocupación original por otra o la ejecución de actividades para las que no se había formado previamente. Estos modelos teóricos enfatizan la flexibilidad del trabajador, así como la capacidad de encontrar oportunidades en medio de las crisis. Se piensa que en un futuro será común para algunas personas tener múltiples empleadores y trabajar en varios proyectos en forma paralela (Hirschi, 2018). Los modelos de carrera proteica y sin fronteras permiten comprender la tendencia hacia ocupaciones cada vez más flexibles, en las que la responsabilidad y autonomía del trabajador se vuelven componentes esenciales para el desarrollo de carrera.

La autogestión de carrera es un tema analizado por la Teoría Social Cognitiva de Carrera (Lent & Brown, 2013). Siendo que cada vez se van requiriendo más conocimientos y habilidades en el ambiente de trabajo y al mismo tiempo crece la tendencia al autoempleo, la competencia de autogestión de carrera se vuelve un requisito valioso para el trabajador. Lent y Brown conciben la autogestión de carrera como el modo en el cual las personas “negocian las tareas de desarrollo normativas (p. ej. tomar decisiones de carrera) y los eventos y crisis menos predecibles (p. ej. perder el trabajo)” (2013, p. 558) para adaptarse al entorno laboral. Una autogestión adaptativa promueve la construcción de

redes profesionales, es decir relaciones que faciliten la consecución de un empleo nuevo en caso de haber sido despedido o el emprendimiento de un negocio propio. También la autogestión de carrera puede contribuir a que un trabajador se involucre en cursos de actualización y pueda mejorar sus habilidades y posibilidades de contratación. El modelo de autogestión de carrera puede contribuir, por tanto, al estudio de los factores contextuales y cognitivos que facilitan la adaptación de los trabajadores al presente y complejo entorno laboral.

Uno de los retos más importantes que tendrán los trabajadores en los próximos años es la construcción de la identidad profesional. Si se incrementa la tendencia a trabajar en múltiples proyectos al mismo tiempo, o a cambiar de trabajo debido a la polarización del mercado laboral, será más difícil para los trabajadores construir un sentido de identidad profesional estable. Hirschi (2018) comenta a este respecto que se espera una progresiva interconexión entre el rol de trabajador y los otros roles desempeñados por las personas. Para este autor, las fronteras entre el trabajo, el hogar y los pasatiempos se podrían volver bastante difusas. Una persona, por ejemplo, fácilmente será capaz de combinar su rol de trabajador y de padre de familia mediante el trabajo teledirigido, colaborativo o bajo demanda. Así, las elecciones y el desarrollo de carrera se verían más afectados que en otros tiempos por la integración de los diversos roles vitales de la persona. La Teoría de la Construcción de Carrera (Savickas, 2002) puede ofrecer un marco conceptual adecuado para orientar la construcción de la identidad profesional de los futuros trabajadores. Esta teoría incorpora el *paradigma del diseño vital* (Savickas et al., 2009) según el cual se busca atender los problemas de elección y desarrollo profesional procurando la armonía entre los objetivos en cada ámbito o rol que desempeña el individuo: trabajo, familia, miembro de la sociedad civil, etc.

Dentro de la psicología vocacional se cuenta también con un modelo que permite atender los problemas de carrera de las personas que experimentan situaciones de marginación. Como se ha comentado, los cambios en la estructura del trabajo pueden favorecer el aumento de empleos flexibles y poco tradicionales. Una preocupación de los psicólogos vocacionales es si estos nuevos trabajos podrán satisfacer adecuadamente las necesidades de seguridad, supervivencia, vinculación social y autodeterminación de las personas (Hirschi, 2018). No sería lo mismo un empleo tradicional en el que la paga es normalmente segura al término del mes y un trabajo basado en la 'economía gig', en el cual la autodeterminación del trabajador será pieza clave para conseguir los ingresos requeridos. Estos cambios en la estructura laboral podrían provocar que algunos trabajadores experimenten situaciones de carrera menos típicas e incluso difíciles en términos socioeconómicos. La Psicología de la Teoría del Trabajo (Duffy, Blustein, Diemer, & Autin, 2016) se orienta a la comprensión e intervención de carrera en personas que atraviesan patrones de carrera no tradicionales. Esta perspectiva considera que el trabajo es un aspecto esencial de la vida ya que contribuye a la salud mental y satisfacción de las necesidades humanas de competencia, relación y autonomía (Hirschi, 2018).

Los cambios introducidos en el mundo del trabajo por la cuarta revolución industrial motivan el estudio de algunos aspectos importantes en el desarrollo de carrera. La automatización y consecuente polarización de los trabajos de habilidad media y el surgimiento de la economía 'gig' son algunos ejemplos de las características del nuevo entorno laboral. Las elecciones y el desarrollo de carrera requieren del cultivo de competencias para interactuar con este ambiente. De acuerdo con Hirschi

(2018), los futuros trabajadores requerirán autonomía para la gestión de su carrera, una identidad profesional acorde al difuso terreno profesional moderno y estar preparados para seguir caminos de carrera múltiples en cuanto a proyectos y empleadores. Las personas que tomen decisiones de carrera, por tanto, necesitarán además de las tres condiciones sugeridas por Parsons (1909) -conocimiento propio, información ocupacional y reflexión auténtica-, un cúmulo de competencias personales que les permita adaptarse eficazmente al contexto de la cuarta revolución industrial.

Capítulo 3

Relación entre carácter y elección de carrera: una revisión sistemática exploratoria

3.1 Introducción

Las cualidades individuales, comúnmente asociadas con la personalidad, han ocupado un lugar destacado en la investigación acerca del comportamiento vocacional. Frank Parsons (1909), ya en los inicios de la psicología vocacional, reconoció la importancia de estas cualidades al incluir la evaluación de las propias capacidades, intereses y talentos como elemento clave para orientar la elección de una carrera. John Holland (1959, 1997) continuó con esta línea de investigación al profundizar en la relación entre los tipos de personalidad vocacional y los distintos ambientes de trabajo. Estudios de meta-análisis han encontrado que algunas cualidades personales como el locus de control interno o la proactividad predicen el éxito subjetivo de carrera (Ng, Eby, Sorensen, & Fieldman, 2005) y que distintas dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la autoeficacia en las decisiones de carrera (Choi et al., 2012). En un meta-análisis reciente, un grupo de investigadores halló que los rasgos de personalidad eran capaces de explicar más de la mitad de varianza de la adaptabilidad de carrera (Rudolph, Lavigne, & Zacher, 2017). En este último estudio, el rasgo de responsabilidad o *conscientiousness* exhibió el coeficiente de correlación más elevado. Se podría decir, por tanto, que conforme avanza la investigación en psicología vocacional, ésta va incorporando nuevos constructos vinculados a características individuales estables que le permiten explicar estadísticamente el comportamiento vocacional cada vez con mayor detalle.

La psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ha atraído el interés de algunos consejeros e investigadores en psicología vocacional en la última década. Mark Savickas (2008), autor de la Teoría de Construcción de Carrera (véase apartado 2.4.1), considera que: “Claramente, la educación y la consejería de carrera, a través del ejercicio de las creencias actitudinales y competencias de afrontamiento vocacional, se concentran en desarrollar las fortalezas humanas a las que se refiere Seligman.” (2008, p. 243). Existiría para este autor una cierta compatibilidad entre los fines de la consejería de carrera y de la psicología positiva al estar ambas interesadas en desarrollar las fortalezas humanas que permiten hacer frente a los retos de la vida (Savickas, 2008). Otros investigadores (Dik, O’Connor, Shimizu, & Duffy, 2019) han propuesto que constructos teóricos de reciente aparición en la psicología vocacional, tales como la volición de trabajo *-work volition-* (Duffy et al., 2016), la adaptabilidad de carrera (Rudolph, Lavigne, & Zacher, 2017; Savickas, 1997) y el llamado *-calling-* (Duffy et al., 2018), pueden contribuir al avance de la aplicación de la psicología positiva en el ámbito del desarrollo de carrera. Dichos constructos harían referencia a temas previamente estudiados por la psicología positiva como la búsqueda de sentido vital, el cultivo de hábitos adaptativos y relaciones sociales armónicas que también son objeto de atención de los consejeros vocacionales. La intersección entre estos campos favorece además el desarrollo de investigaciones y prácticas que integran constructos de ambos marcos conceptuales.

Un constructo de la psicología positiva que ha recibido atención dentro de la investigación sobre el desarrollo de carrera es el carácter. Peterson y Seligman (2004) postularon que el desarrollo de las fortalezas del carácter estaría vinculado con la consecución de la felicidad o *flourishing*. Varios investigadores en psicología vocacional y del trabajo se han dedicado a averiguar cómo se da esta asociación en el ámbito del desarrollo de carrera. En una revisión sistemática sobre el uso de las fortalezas del carácter en el lugar de trabajo, Miglianico y su equipo (2019) recuperaron 27 artículos cuantitativos publicados entre 2010 y 2019 que cumplieron los criterios de selección establecidos. En esta revisión los autores concluyeron que el uso de las fortalezas del carácter en el entorno laboral se encuentra asociado con satisfacción laboral, motivación laboral, bienestar y rendimiento en el trabajo (Miglianico et al., 2019). Siendo que la mayoría de investigaciones encontradas por Miglianico y colaboradores (2019) fue de tipo transversal, estos autores consideran que futuros estudios experimentales dedicados a desarrollar y validar intervenciones basadas en el desarrollo del carácter podrían contribuir a mejorar la motivación laboral y el desarrollo de carrera de los trabajadores.

Pese a lo evidenciado por las investigaciones anteriores, se advierte la escasez de referencias respecto a la posible contribución del carácter en el proceso de transición que antecede el ingreso de las personas al mundo laboral. En concreto, se desconoce qué tipo de información hay disponible respecto a la relación entre el desarrollo del carácter y la toma de decisiones vocacionales. Por este motivo, se presenta en este apartado una revisión sistemática exploratoria *-scoping review-* para localizar las investigaciones realizadas en el campo psicológico e identificar las brechas de conocimiento existentes. La pregunta de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Qué se conoce en la literatura científica acerca de la relación entre fortalezas del carácter o desarrollo moral y la elección de carrera en adolescentes, jóvenes y adultos jóvenes?

3.2 Métodos

En la realización de esta revisión se siguieron los pasos propuestos por Arksey y O'Malley (2005) y se tomó en consideración la guía de comprobación PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) para la organización y presentación de los resultados. Se incluyeron los artículos escritos en inglés que trataran conjuntamente acerca de las fortalezas del carácter o el desarrollo moral, por una parte, y la toma de decisiones de carrera con sus respectivas variables psicológicas intervinientes (intereses vocacionales, congruencia, autoeficacia en la toma de decisiones de carrera, etc.), por otra, tanto en adolescentes, jóvenes y adultos. Fueron aceptados tanto los artículos que trataron de forma conjunta todas las fortalezas del carácter como los que incluyeron solo algunas de ellas, siempre que se vincularan al modelo teórico del carácter propuesto por la psicología positiva. Se admitieron artículos teóricos y empíricos. Fueron incluidos tanto los artículos que pasaron por algún proceso de revisión entre pares como los que no. Fueron excluidos aquellos artículos cuya muestra hubiera estado compuesta mayoritariamente por empleados o cuyo ámbito de intervención hubiese sido el laboral.

Para localizar los documentos potencialmente relevantes, se realizaron búsquedas de referencias registradas hasta el 8 de mayo de 2019 en las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, PsycINFO, PsycARTICLES, ERIC y Google Scholar. Los términos de búsqueda utilizados fueron: *character-strength*, *positive-psychology*, *moral-development*, *moral-reasoning*, *moral-judgement*, *moral-identity*, *career-*

development, career-decision, vocational y *calling*. A modo de ejemplo, se presenta la estrategia de búsqueda empleada en la base de datos Scopus:

TITLE-ABS-KEY (((character-strength OR positive-psychology) OR (moral-reasoning OR moral-judgement OR moral-identity OR moral-development)) AND (career-development OR career-decision OR vocational OR calling)).

Cada lista de referencias obtenida fue revisada manualmente. Se preseleccionaron aquellas referencias que cumplieron con los criterios de inclusión antes mencionados, tomando en cuenta para ello los títulos y resúmenes de cada registro. Se recuperaron los textos completos de los artículos preseleccionados y se construyó una matriz de texto para analizarlos. Esta matriz incluyó información sobre la población estudiada, las variables de elección de carrera consideradas, el modo de utilizar el constructo del carácter (uso de las fortalezas, evaluación de algunas o todas las fortalezas, relación con el razonamiento moral, etc.), conclusiones del artículo y resultados en caso de estudios empíricos.

3.3 Resultados

Se identificaron 118 registros en Scopus, 92 en Web of Science, 238 en PsycINFO y PsycARTICLES, 160 en ERIC y 583 en Google Scholar. Tras la revisión manual de los títulos y en algunos casos de los resúmenes, fueron recuperados 20 artículos en la matriz de preselección. Dentro del grupo de artículos que no incluyeron todas las fortalezas del carácter sino solo algunas de ellas, fueron descartados dos documentos por no haber hecho referencia al modelo teórico del carácter de la psicología positiva. Por otra parte, del grupo de artículos que trataron del uso de técnicas de la psicología positiva en la consejería de carrera, fueron descartados dos documentos debido a no incluir el carácter dentro de su diseño de intervención. Los restantes 16 documentos se consideraron elegibles para esta revisión. Las características generales de las fuentes seleccionadas se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Fuentes sobre la relación entre fortalezas del carácter o desarrollo moral y elección de carrera

Clasificación	Contenido	Referencia	Tipo documental
Fuentes teóricas (6)	Análisis teóricos (3)	Miller, Ciccocioppo, & Flessati (2013) Savickas (2008) Smith, Vicuna & Emmanuel (2015)	Conferencia Capítulo libro Capítulo libro
	Propuestas de intervenciones (3)	Aulthouse, Kolbert, Bundick, & Crothers (2017) Sanderson (2017) Strachan (2008)	Artículo Tesis máster Tesis máster
Fuentes empíricas (10)	Estudio cuasiexperimental (1)	Owens, Motl, & Krieschok (2016)	Artículo
	Estudios transversales (8)	Allan & Duffy (2014)	Artículo
		Kim, Seo & Cho (2012)	Artículo
		Krebs (1986)	Artículo
		Littman-Ovadia, Potok & Ruch (2013)	Artículo
		Proyer, Sidler, Weber & Ruch (2012)	Artículo
		Van Niekerk (2015)	Tesis máster
		Vela, Lenz, Sparrow, Gonzalez & Hinojosa (2015)	Artículo
		Vela, Sparrow, Whittenberg & Rodríguez (2018)	Artículo
Estudio cualitativo (1)	August (2018)	Artículo	

Como se puede apreciar, la mayoría de fuentes encontradas (10/16) corresponde a estudios empíricos. Gran parte de estos estudios (8/10) siguieron un diseño de tipo cuantitativo transversal. Se encontraron además un estudio cuasiexperimental y otro cualitativo. Dentro del grupo de artículos teóricos (6), hubo tres documentos en los que se analiza la relación entre fortalezas del carácter, o psicología positiva en general, y la orientación para toma de decisiones de carrera. Los restantes documentos proponen técnicas y estrategias de intervención educativa o psicológica para mejorar la toma de decisiones de carrera basados en la psicología positiva. Estas intervenciones incluyeron técnicas dirigidas a fomentar el conocimiento de las fortalezas del carácter o el uso por parte del sujeto de sus fortalezas principales.

Las fuentes teóricas (véase la Tabla 5) apoyaron la utilización de las fortalezas del carácter en intervenciones que promueven el desarrollo de carrera de adolescentes y jóvenes. La mayor parte de estos documentos (5/6) provinieron del ámbito de la consejería de carrera. Cuatro fuentes propusieron utilizar cuestionarios sobre fortalezas del carácter para ayudar a los adolescentes o jóvenes a explorar carreras afines a sus propias fortalezas. La mitad de las fuentes teóricas (3/6) postuló que usar las propias fortalezas del carácter estaría asociado a resultados adaptativos de carrera como desarrollar un llamado *-calling-*, mayor motivación académica y mayor autoeficacia en las decisiones de carrera. Por último, se encontró que en la mayor parte de las fuentes teóricas (5/6), incluso en aquellas catalogadas como de análisis, se proponen estrategias tanto individuales como grupales para mejorar el desarrollo de carrera en base al conocimiento y uso de las propias fortalezas del carácter.

Por su parte, los estudios empíricos incluidos en esta revisión (véase la Tabla 6) sugieren la relación entre las fortalezas del carácter y algunas variables intervinientes en el proceso y el contenido de la elección de carrera. Tres estudios reportaron asociación entre las fortalezas del carácter y el contenido de la elección de carrera -tipo de personalidad vocacional y ajuste o congruencia-. A su vez, otras cuatro investigaciones encontraron vinculación positiva entre la posesión de algunas fortalezas del carácter y variables intervinientes en el proceso de elección de carrera -autoeficacia, llamado y preparación para la carrera-. Solo se encontró un estudio que relacionara el desarrollo moral y la elección de carrera, el cual halló evidencia parcial para esta asociación. Hubo un estudio que no encontró relación entre la única fortaleza analizada -esperanza- y la expectativa de resultado vocacional. Por último, un estudio comparó una intervención de carrera basada en fortalezas del carácter con otra basada en intereses vocacionales. En aquella investigación se encontró que el uso combinado -protocolos de fortalezas junto con protocolo de intereses vocacionales- ofrecía los índices de efectividad más elevados de cara al desarrollo de carrera.

Tabla 5. Características de las fuentes teóricas que relacionan el carácter y la elección de carrera

Fuente	Descripción	Población objetivo	Ámbito disciplinar	Relación carácter-elección carrera
1 Savickas (2008)	Propuesta de un modelo teórico de seis fortalezas humanas, basado en la teoría de Erik Erikson, para clasificar las conductas de adaptación promovidas en la consejería de carrera.	General	Consejería de carrera	Las fortalezas humanas coinciden con las conductas adaptativas promovidas en la consejería de carrera.
2 Strachan (2008)	Presentación de un modelo de grupo psicoeducativo para mejorar la autoeficacia de adultos jóvenes que experimentan períodos de desempleo y cambios de trabajo.	Adultos jóvenes	Consejería de carrera	Conocer y usar las fortalezas principales facilitarían desarrollar autoeficacia para explorar opciones de carrera.
3 Miller, Ciccocioppo, & Flessati (2013)	Se enuncian algunos usos de la psicología positiva en el ámbito educativo para mejorar la planificación de carrera.	Estudiantes de secundaria y universitarios	Consejería de carrera	La congruencia entre fortalezas poseídas y fortalezas requeridas en el puesto de trabajo estaría relacionada con el bienestar personal.
4 Smith, Vicuna & Emmanuel (2015)	Exposición de diversos modos en que la psicología positiva puede fomentar el desarrollo espiritual y el llamado <i>-calling-</i> en estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios	Intervención educativa	Conocer las propias fortalezas ayudaría a percibir un llamado <i>-calling-</i> personal, que a su vez motivaría el comportamiento vocacional y académico.
5 Aulthouse, Kolbert, Bundick, & Crothers (2017)	Se presentan técnicas para promover la búsqueda de propósito y significado en el desarrollo de carrera durante la etapa escolar.	Estudiantes de secundaria	Consejería escolar	El conocimiento y el uso de las fortalezas son utilizados como medios para explorar áreas ocupacionales afines.
6 Sanderson (2017)	Descripción de intervenciones individuales y grupales centradas en las fortalezas del carácter para mejorar la navegación de carrera en la universidad.	Estudiantes universitarios	Consejería de carrera e Intervención educativa	Conocer y usar las fortalezas principales para explorar opciones de carrera aumentaría la motivación y vincularía la futura profesión con un propósito o significado personal.

Tabla 6. Características de las fuentes empíricas que relacionan el carácter y la elección de carrera

Fuente	Diseño	Muestra	Variables	Resultados
1 Krebs (1986)	Transversal	220 estudiantes de secundaria canadienses	<ul style="list-style-type: none"> –Madurez vocacional –Desarrollo moral –Interés social 	La madurez vocacional está significativamente correlacionada con el interés social y con algunos indicadores del desarrollo moral.
2 Kim, Seo & Cho (2012)	Transversal	149 estudiantes de secundaria coreanos con altas capacidades	<ul style="list-style-type: none"> –Fortalezas del carácter –Autoeficacia en la toma de decisiones de carrera –Estilo en la toma de decisiones de carrera 	Las fortalezas del coraje y la trascendencia están significativa y positivamente asociadas con la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera.
3 Proyer, Sidler, Weber & Ruch (2012)	Transversal	197 adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> –Fortalezas del carácter –Intereses vocacionales 	Cuatro de los seis tipos de intereses vocacionales mostraron asociación con los factores de fortalezas. Las fortalezas intelectuales mostraron la relación más fuerte
4 Littman-Ovadia, Potok & Ruch (2013)	Transversal	302 adultos y jóvenes israelíes	<ul style="list-style-type: none"> –Fortalezas del carácter –Personalidades vocacionales –Satisfacción vital 	Se encontraron correlaciones entre las seis personalidades vocacionales y 23 de las 24 fortalezas del carácter. Además, la esperanza y la gratitud mediaron la asociación entre personalidad social y satisfacción vital.
5 Allan & Duffy (2014)	Transversal	350 estudiantes universitarios internacionales	<ul style="list-style-type: none"> –Llamado <i>-calling-</i> –Nivel de fortalezas características –Uso de fortalezas características –Satisfacción vital –Satisfacción académica 	El llamado estuvo asociado positiva y significativamente al uso y al nivel de fortalezas características. Se encontró también que el uso de las fortalezas características tiene una relación más fuerte con la satisfacción vital y académica en aquellos estudiantes con bajos niveles de llamado.

Fuente	Diseño	Muestra	Variables	Resultados	
6	Van Niekerk (Van Niekerk, 2015)	Transversal	692 estudiantes universitarios sudafricanos	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento proactivo hacia el uso de fortalezas y mejora del déficit - Ajuste académico - Compromiso académico 	El comportamiento proactivo hacia el uso de fortalezas estuvo asociado positiva y significativamente con el ajuste académico. Por su parte, el ajuste académico medió la relación entre comportamiento proactivo hacia el uso de fortalezas y el compromiso académico.
7	Vela, Lenz, Sparrow, Gonzalez & Hinojosa (2015)	Transversal	131 estudiantes de secundaria mexicanos-americanos	<ul style="list-style-type: none"> - Significado en la vida - Esperanza - Felicidad subjetiva - Importancia de la familia - Expectativas de resultado vocacional 	La percepción de significado en la vida y la importancia familiar fueron predictores significativos de las expectativas de resultado vocacional.
8	Owens, Motl, & Krieschok (2016)	Cuasi-experimental	82 estudiantes universitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de carrera - Compromiso ocupacional - Autoeficacia decisión carrera - Esperanza - Afecto positivo y negativo - Satisfacción vital 	El protocolo combinado (evaluación de fortalezas e intereses) fue más beneficioso que el protocolo de fortalezas; sin embargo, no fue significativamente diferente del protocolo de intereses.
9	August (2018)	Cualitativo	18 estudiantes-atletas universitarios internacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación para la Carrera - Cualidades personales 	El optimismo, la resiliencia, la adaptabilidad y el reconocimiento de habilidades de cruzamiento (aprendidas en el deporte y aplicables en el trabajo) distinguen a los estudiantes preparados y no preparados para la carrera.
10	Vela, Sparrow, Whittenberg & Rodríguez (2018)	Transversal	129 estudiantes universitarios mexicanos-americanos	<ul style="list-style-type: none"> - Perseverancia <i>-grit-</i> - Curiosidad - Optimismo - Gratitud - Importancia de la familia - Autoeficacia decisión carrera 	La perseverancia <i>-grit-</i> y la curiosidad fueron predictores significativos de la autoeficacia en la decisión de carrera.

3.4 Discusión

En esta revisión sistemática exploratoria se identificaron 16 documentos que trataron la relación entre fortalezas del carácter o desarrollo moral y la elección de carrera en adolescentes, jóvenes y adultos jóvenes. Salvo una fuente (Krebs, 1986), los documentos seleccionados fueron publicados a lo largo de la última década. Además, todos estos documentos, a excepción de uno (Krebs, 1986), utilizaron el modelo de fortalezas del carácter en lugar del modelo de desarrollo moral. En general, los estudios empíricos incluidos en esta revisión dieron soporte a la asociación entre poseer o usar fortalezas del carácter y algunas variables relacionadas tanto al contenido como al proceso de elección de carrera. También se encontraron propuestas de intervención en consejería de carrera que incluyeron la evaluación de fortalezas del carácter como un medio para promover el desarrollo de carrera.

Existen algunas limitaciones en la presente revisión. En primer lugar, es necesario mencionar que se consideró el término carácter según dos modelos teóricos concretos: el modelo de las fortalezas del carácter de Peterson y Seligman (2004) y el modelo del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (Snarey & Samuelson, 2014); por tanto, quedaron fuera de la actual revisión aquellos documentos que aun relacionando el carácter con las elecciones de carrera se hubiesen adscrito a otros marcos conceptuales. En segundo lugar, se optó por flexibilizar la inclusión de dos documentos (Allan & Duffy, 2014; Smith et al., 2015) que, aunque no trataron directamente sobre la elección de carrera, exploraron la relación entre las fortalezas del carácter y el llamado o *calling*. De acuerdo con algunos estudios, el llamado estaría relacionado tanto con el uso de las fortalezas del carácter (Harzer & Ruch, 2016) como con la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera (Douglass & Duffy, 2015). Por último, como es propio de cualquier revisión sistemática exploratoria (Arksey & O'Malley, 2005), la calidad de las fuentes seleccionadas no ha sido objeto de atención del presente estudio. Por tanto, cualquier inferencia que pudiera hacer el lector en base a los resultados individuales de los documentos recogidos en esta revisión debe tomar en consideración este aspecto.

A su vez, esta revisión señala algunas brechas en la literatura científica con respecto a la relación entre carácter y elección de carrera. Por una parte, se aprecia un limitado número de fuentes de evidencia empírica disponibles. Los escasos estudios identificados utilizaron diferentes variables para aproximarse al fenómeno de la elección de carrera. También, aun cuando estos estudios se adscribieron al marco conceptual de la psicología positiva o del desarrollo moral, cada uno utilizó modos diferentes de operacionalizar el carácter -fortalezas individuales, fortalezas agrupadas por factores, uso de fortalezas características o *signature strengths*, entre otras-. Por tanto, se considera poco viable la realización de una revisión sistemática que busque calcular medidas de tamaño del efecto en base a la muestra de documentos reportados por esta revisión exploratoria. Por otra parte, con excepción del análisis teórico de Savickas (2008), no se encontró otro modelo teórico que dé cuentas de la asociación entre las variables estudiadas. Los autores de los estudios incluidos en la revisión argumentan o bien la compatibilidad entre fortalezas y conductas adaptativas de carrera (Savickas, 2008), o que la asociación entre carácter y elección de carrera se deriva del vínculo entre carácter y bienestar personal, de manera que la carrera al ser parte constitutiva del bienestar estaría siendo promovida con el desarrollo del carácter. Se considera, por tanto, la carencia de un modelo teórico

que sea capaz de justificar las relaciones entre las variables intervinientes en el desarrollo del carácter -p. ej. posesión de fortalezas, uso de las fortalezas, razonamiento moral, sentido de la vida, etc.- y las variables referidas tanto al proceso -p. ej. autoeficacia en decisiones de carrera, identidad vocacional, etc.- como de contenido -p. ej. personalidad vocacional, congruencia, etc.- de la elección de carrera.

Se constata un naciente interés por incorporar el carácter dentro del ámbito de la consejería de carrera y la psicología vocacional. Si bien las evidencias al presente son limitadas, la práctica psicológica y educativa podrá beneficiarse con el desarrollo de futuras investigaciones que se propongan: (1) elaborar modelos que profundicen la contribución del carácter a la elección de carrera y (2) desarrollar y probar estrategias de intervención vocacional basadas en el fortalecimiento del carácter.

Capítulo 4

Propuesta de un diseño de investigación empírica

Relación entre fortalezas del carácter, *phronesis* e identidad vocacional en jóvenes universitarios

4.1 Introducción

La sociedad posmoderna plantea nuevos desafíos a los jóvenes y su proceso de formación profesional. Para el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (1996) la época actual, denominada por él *modernidad líquida*, se caracteriza porque en ella la identidad -el aspecto central de la persona tanto a nivel psicológico como social- se vuelve inestable y los proyectos de vida parecen cada vez menos probables a largo plazo. Además de esta situación cultural, otros factores estructurales como la falta de empleo, la deserción escolar a nivel medio, la calidad de la oferta educativa de nivel superior, entre otros, parecen jugar un papel relevante en las transiciones de los jóvenes, contribuyendo con ello a la aparición de los denominados “NINI”, jóvenes que ni estudian ni trabajan (Gaspani, 2018; OECD, 2016).

Frente a esta realidad la consolidación de una identidad vocacional -conocimiento de las propias capacidades, del entorno laboral y proyección de sí mismo en un futuro rol social (Kroger & Marcia, 2011; Skorikov & Vondracek, 2011)- parecería una meta cada vez más complicada para los jóvenes de hoy. La cultura y las instituciones ofrecen múltiples opciones, pero pocas guías para discernir y elegir la mejor (Giddens, 1991, Capítulo 3). El presente proyecto de investigación, pretende aportar evidencias respecto a qué cualidades del funcionamiento psicológico óptimo -más conocidas como fortalezas del carácter según el modelo de la psicología positiva (Peterson & Seligman, 2004)- pueden contribuir al desarrollo de la identidad vocacional, entendida dentro de los planteamientos de Kroger y Marcia (2011), explorando además el rol que la *phronesis* o sabiduría práctica pueda desempeñar en dicha relación.

4.1.1 Las fortalezas del carácter y la *phronesis*

En el campo de la psicología científica y la pedagogía, se puede apreciar un resurgimiento en las últimas décadas de la importancia otorgada al carácter y su educación. Aristóteles y posteriormente Santo Tomás de Aquino dejaron un gran legado de pensamiento sobre el carácter entendido como el conjunto de los hábitos operativos o virtudes que perfeccionan al hombre conduciéndole a una vida lograda. Hoy en día, de acuerdo con Kristjánsson (2015), el carácter se está estudiando y promoviendo de múltiples maneras. Bien sea que se hable de las fortalezas del carácter (Peterson & Seligman, 2004; Sin & Lyubomirsky, 2009) que previenen problemas psicológicos y correlacionan con el bienestar subjetivo, o de las *soft-skills* o habilidades blandas que mejoran el perfil del trabajador al margen de la preparación académica (Robles, 2012), o de la educación de las habilidades no-cognitivas tales como la perseverancia -*grit*-, o la autorregulación para mejorar el rendimiento y motivación en estudiantes

(Ritchhart, Donis, Andrade, Perkins, & Tishman, 2000); en todo ello se evidencia que el estudio del carácter y las virtudes se va volviendo cada vez más relevante.

El presente proyecto sigue el modelo del carácter postulado por Peterson y Seligman (2004). Estos autores realizaron una revisión de los 2500 años de historia escrita de la humanidad en busca de los rasgos positivos del carácter en la filosofía, la religión y la psicología. Así, ellos lograron determinar 24 fortalezas del carácter que ordenadas por afinidad temática conforman seis virtudes presentes en las diversas culturas y a través de todos los tiempos. Las virtudes, dentro de este modelo, harían referencia a las características nucleares valoradas por los filósofos morales y pensadores religiosos, mientras que las fortalezas del carácter serían los “ingredientes psicológicos -procesos o mecanismos- que definen las virtudes” (Peterson & Seligman, 2004, p. 13). Este modelo de seis virtudes recibe de sus autores el apelativo de *High-Six* haciendo cierta alusión al modelo de rasgos de la personalidad *Big-Five* de McCrae y Costa (1999) que goza de gran aceptación tanto en el campo investigativo como aplicado. Algunos autores han propuesto la consideración de las fortalezas del carácter a modo de rasgos de personalidad (Nofle et al., 2011).

En los últimos años, un equipo de investigación del *Jubilee Centre for Character and Virtues* de la Universidad de Birmingham ha iniciado un proyecto dedicado a medir empíricamente los procesos psicológicos relacionados al funcionamiento de la virtud aristotélica conocida como *phronesis* o sabiduría práctica (Darnell et al., 2019). Tradicionalmente, la *phronesis*, ha sido definida como “una disposición para decidir y responder de acuerdo con el punto medio, el cual es a su vez determinado por la deliberación del prudente y es relativo tanto al contexto y a la persona” (2019, p. 14). Dicha virtud ordenaría desde un nivel jerárquico superior el funcionamiento de las demás, contribuyendo a la resolución de los conflictos que pudieran darse entre varias de ellas (Kristjánsson, 2015; Rodríguez Luño, 2010). A pesar que el modelo del carácter propuesto por Seligman incluye algunas fortalezas del carácter que podrían estar relacionadas con la *phronesis*, existen autores que están a favor del uso de instrumentos de medición adicionales para evaluar este último constructo (Stichter & Saunders, 2019).

Darnell y su equipo proponen un modelo de cuatro componentes de la *phronesis*. (2019) El primero de estos componentes sería la *función constitutiva* o habilidad que permite al agente percibir cuáles son las características relevantes de una situación concreta desde una perspectiva ética y qué virtud es requerida para responder a dicho contexto. Como segundo componente está la *función integrativa* que se encarga de la armonización de los diferentes elementos de la vida buena, especialmente en situaciones dilemáticas en las que diferentes situaciones o virtudes parecen estar en conflicto. El tercer componente es el *plan maestro* o esquema global de la vida buena, el cual se convierte en fuerza de motivación para el sujeto cuando éste procura ajustar su identidad moral a dicho esquema. Por último, se encuentra el componente de la *regulación emocional* que se refiere a la congruencia de las emociones del agente con su interpretación de la situación, el juicio moral y la decisión, todo lo cual motiva la respuesta virtuosa. Para varios autores la presencia de la *phronesis* es un indicador del desarrollo del carácter (Kristjánsson, 2015; Snow, 2019; Stichter & Saunders, 2019).

4.1.2 La identidad vocacional

La identidad vocacional ha sido un constructo importante para varias teorías del desarrollo de carrera. Super y su equipo (1963), por ejemplo, concibieron la *identificación* como parte del proceso de formación del autoconcepto. Para estos autores, la capacidad de identificarse con individuos que ejercen una determinada ocupación es un paso fundamental que conduce a la elección de una carrera (Super et al., 1963). Holland y sus colaboradores (1980) también mostraron interés en el constructo de la identidad vocacional, llegando a incorporarlo en su teoría tipológica de modo tardío (Sharf, 2013). Sin embargo, Erik Erikson (1994) es a quien por lo general se reconoce como “padre intelectual” del concepto de identidad vocacional dentro de la psicología del desarrollo y la psicología vocacional (Porfeli et al., 2013).

James Marcia (Kroger & Marcia, 2011; 1980; 1966) propuso un modelo empírico de la identidad tomando como base la teoría de Erikson. Según este modelo, la identidad se conformaría gracias a la acción de dos procesos básicos: exploración y compromiso. El proceso de exploración se refiere a los periodos de repensar, sortear obstáculos y probar la asunción de nuevos roles y planes para el futuro. El compromiso, por su parte, hace alusión al grado de involucramiento personal que el individuo expresa en curso de acción o creencia. A su vez, basándose en los postulados de Erikson (1994), Marcia propuso dos facetas de la identidad: ocupación e ideología (Kroger & Marcia, 2011). El estudio de la faceta de ocupación ha sido conducido recientemente por especialistas en el campo de la psicología vocacional.

Skorikov y Vondracek (2011, p. 693) definen la identidad vocacional u ocupacional como “la conciencia de uno mismo como un trabajador”. Algunas investigaciones han encontrado relación entre este constructo y medidas de adaptación y bienestar. A mayor desarrollo de la identidad vocacional se ha constatado mayor ajuste psicológico (Lannegrand-Willems et al., 2016), mayor satisfacción vital (Hirschi & Herrmann, 2012), mayor compromiso y motivación (Wong & Kaur, 2018). También la identidad vocacional ha sido estudiada en relación otras variables ocupacionales como la adaptabilidad de carrera (Negru-Subtirica et al., 2015).

4.1.3 Relación entre fortalezas del carácter e identidad vocacional

Pocos estudios han tratado directamente el tema de la relación del carácter, la *phronesis* y la identidad vocacional. La literatura, más bien de un modo indirecto, narra diferentes líneas de investigación en torno a constructos cercanos tanto al carácter como a la identidad vocacional. Existen investigaciones que se han centrado en la relación empírica entre los rasgos de personalidad -medidos según el modelo de McCrae y Costa (1999)- y variables vocacionales tales como la autoeficacia en la elección de carrera (Choi et al., 2012; Martincin & Stead, 2015) y éxito en la carrera (Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999; Ng et al., 2005). Sin embargo, en la actualidad con la incursión de la psicología positiva varios investigadores han empezado a inspeccionar, a nivel teórico, la vinculación de esta última con la psicología vocacional y la consejería de carrera (Dik et al., 2015, 2019; Klimka & Budzinska, 2015; Robertson, 2018).

La relación empírica entre carácter y elección profesional ha sido estudiada por un limitado número de investigaciones (véase sección 3.3.). Dos estudios han tratado el tema de la relación entre las fortalezas del carácter y los intereses vocacionales que inclinan al sujeto hacia determinadas actividades y profesiones (Littman-Ovadia et al., 2013; Proyer et al., 2012). Otro par de investigaciones encontró relación entre algunas fortalezas del carácter y la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera (Kim et al., 2012; Vela et al., 2018). Estos estudios dan soporte a la relación entre fortalezas del carácter y distintas variables del contenido y proceso de elección de carrera.

4.1.4 Objetivos e hipótesis

El presente estudio tiene por objeto explorar las relaciones entre las fortalezas del carácter y la identidad vocacional considerando el rol moderador de la *phronesis*. En vistas de ello se formulan las siguientes hipótesis:

- *Hipótesis 1:* Las fortalezas del carácter estarán asociadas de manera positiva con la identidad vocacional.
- *Hipótesis 2:* La *phronesis* estará asociada de manera positiva con la identidad vocacional.
- *Hipótesis 3:* La *phronesis* ejercerá un rol moderador de la relación entre fortalezas del carácter e identidad vocacional.

4.2 Método

4.2.1 Participantes: población y muestra

La población estará constituida por los estudiantes de grado de la Universidad de Navarra, campus Pamplona. Se considera que para lograr una exploración más clara de la relación entre las fortalezas del carácter y la identidad vocacional la población universitaria se ajusta a este propósito. Se asume que a esta edad existe un mayor desarrollo general de la identidad vocacional (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010), lo cual puede ayudar a esclarecer el rol que las fortalezas del carácter pudieran jugar en este proceso evolutivo. Debido a la intención exploratoria del actual proyecto, no se ha considerado la inclusión de estudiantes universitarios de distintas áreas geográficas o tipos de universidades (pública o privada). Se espera que los resultados del presente trabajo arrojen información útil para que futuras investigaciones amplíen el conocimiento de la interacción de los constructos evaluados controlando otros factores demográficos.

La muestra estará compuesta por 200 estudiantes de diferentes facultades, carreras y años de estudio. Para su selección se empleará un tipo de muestreo estratificado y por conglomerados. El primer estrato estará conformado por las facultades, el segundo por las carreras ofertadas en cada facultad y el tercero por el año de estudios. Se escogerán aleatoriamente varias carreras y dentro de ellas un cierto número de grupos o cursos hasta completar una nómina de alrededor de 400 alumnos.

Se propone una cantidad mayor de alumnos a la requerida previniendo que algunos decidirán no participar en este estudio.

4.2.2 Instrumentos

Fortalezas del carácter. Se utilizará el cuestionario *Values in Action VIA-IS* diseñado por Peterson y Seligman (2006) cuya última revisión de 120 ítems ha sido traducida y validada al castellano en población adulta (Azañedo, Fernández-Abascal, & Barraca, 2014). Los ítems, que se agrupan en torno a las 24 fortalezas del carácter, tienen un formato de contestación tipo Likert con una escala de cinco puntos (desde *muy parecido a mí* hasta *muy diferente a mí*). Ejemplos de ítems son: “Uno de mis puntos fuertes es concebir nuevas ideas” y “Nunca dejo una tarea antes de terminarla”. Este instrumento ha gozado de gran aceptación a nivel investigativo y ha sido aplicado en más de 75 países (McGrath, 2015b).

Identidad vocacional. Para medir esta variable se empleará el *Vocational Identity Status Assessment VISA* (Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). Este instrumento consta de 30 ítems que se agrupan en torno a seis subescalas: exploración amplia, exploración profunda, compromiso activo, identificación con el compromiso, dudas de carrera y flexibilidad de carrera. Cada ítem se contesta con un sistema de escalamiento tipo Likert de cinco puntos (de *fuertemente en desacuerdo* a *fuertemente de acuerdo*). Algunos ejemplos de ítems de este cuestionario son: “Mi carrera me ayudará a satisfacer profundamente mis metas personales”, “Aprendiendo tanto como puedo acerca de los requisitos educativos particulares de la carrera que más me interesa”. Al momento no existe una adaptación en lengua castellana de este instrumento, por tanto, se propone realizar la traducción y validación de este cuestionario como parte del presente proyecto.

Phronesis. Se utilizarán instrumentos independientes para medir cada uno de los componentes de este constructo según el modelo de Darnell y colaboradores (Darnell & Earl, 2018; Darnell et al., 2019). Para evaluar la función constitutiva se empleará la *Situated Wise Reasoning Scale SWIS* (Brienza et al., 2018), un interesante instrumento que mide el razonamiento sabio tomando en cuenta la perspectiva del sujeto en situaciones personales concretas. La función integrativa se medirá con el *Defining Issues Test* (Rest, 1986), que tradicionalmente se ha utilizado como indicador del razonamiento moral individual dentro del modelo neo-kohlbergiano; dicho instrumento se encuentra validado al contexto español (Delgado, Navarro, & Escrivá, 1996). El componente de plan maestro se obtendrá a partir de la escala *Good Self-Assessment* (Barriga et al., 2001) que evalúa la relevancia de los valores morales para el sujeto. Por último, la regulación emocional será medida con el *Interpersonal Reactivity Index* (Pulos et al., 2006) que permite conocer las reacciones emocionales del sujeto en el contexto de sus relaciones interpersonales, dicho instrumento cuenta con un estudio de validación al castellano (Pérez-Albéniz, Paúl, Etxebarria, Torres, & Montes, 2003). Se realizarán las respectivas traducciones y validaciones de las dos escalas que no cuentan con adaptación previa al castellano como parte del actual proyecto.

4.2.3 Procedimiento

La investigación seguirá un diseño no experimental, con recolección de datos en un momento único -transversal- y con una estrategia de análisis de alcance explicativo. De acuerdo al sistema de clasificación de Ato, López y Benavente (2013), la estrategia acorde al planteamiento presentado recibe la denominación de diseño explicativo con variables latentes DVL. Se opta por una investigación no experimental, debido al interés de conocer la interacción de las variables en su contexto natural. Así también, dado que se trata de un estudio exploratorio, se escoge una aproximación transversal en lugar de longitudinal. El nivel de análisis es explicativo ya que se procurará conocer la interacción de una variable moderadora -*phronesis*- dentro del modelo de asociaciones entre los constructos a ser evaluados.

Los datos se recogerán a lo largo del periodo académico 2019-2020 a través de una encuesta electrónica de la plataforma *Google Forms*. Se gestionará el envío del enlace de la encuesta a través del correo institucional de los estudiantes con ayuda del departamento informático de la Universidad. Previo al envío del formulario, se tendrá sesiones de promoción del proyecto con los grupos/cursos seleccionados para motivar su participación. Estas sesiones tendrán una duración de entre cinco y diez minutos y se realizarán durante el horario habitual de clases, previa solicitud de colaboración a los docentes. Se ofrecerá a los participantes la devolución vía electrónica del perfil informatizado de fortalezas del carácter individual, así como el sorteo de una orden de compras en Amazon por 200€.

Además de las normas éticas generales a las que se sujeta cualquier tipo de investigación, en el presente proyecto, se tomarán todas las medidas necesarias para respetar el “interés y el bienestar del ser humano” por encima del “interés exclusivo de la sociedad y la ciencia” (Convenio relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina, Consejo de Europa, Art.2). Se ofrecerán desde el inicio canales de contacto (correo electrónico, teléfono, atención en oficina) para consultar dudas o inquietudes respecto a la investigación. Se suscribirá el correspondiente consentimiento informado, incluido en el formulario digital, entre el equipo investigador y cada participante. En dicho documento se hará constar los objetivos del proyecto, los beneficios y riesgos en la participación y la cláusula confidencialidad de la información personal que se proporcione. Se pondrá de manifiesto a los posibles participantes que la colaboración en el estudio será libre y que pueden elegir no participar sin repercusiones para ellos de ningún tipo.

4.2.4 Análisis de los datos

Se procesarán los datos con el paquete estadístico STATA/IC v.15.1. Junto a las técnicas de correlación de Pearson y los coeficientes Alfa de Cronbach para determinar el ajuste de las escalas se utilizará también un modelo de ecuaciones estructurales SEM para determinar el efecto de moderación de la *phronesis*. Un bosquejo de la relación esperada entre las variables a analizar quedaría como sigue:

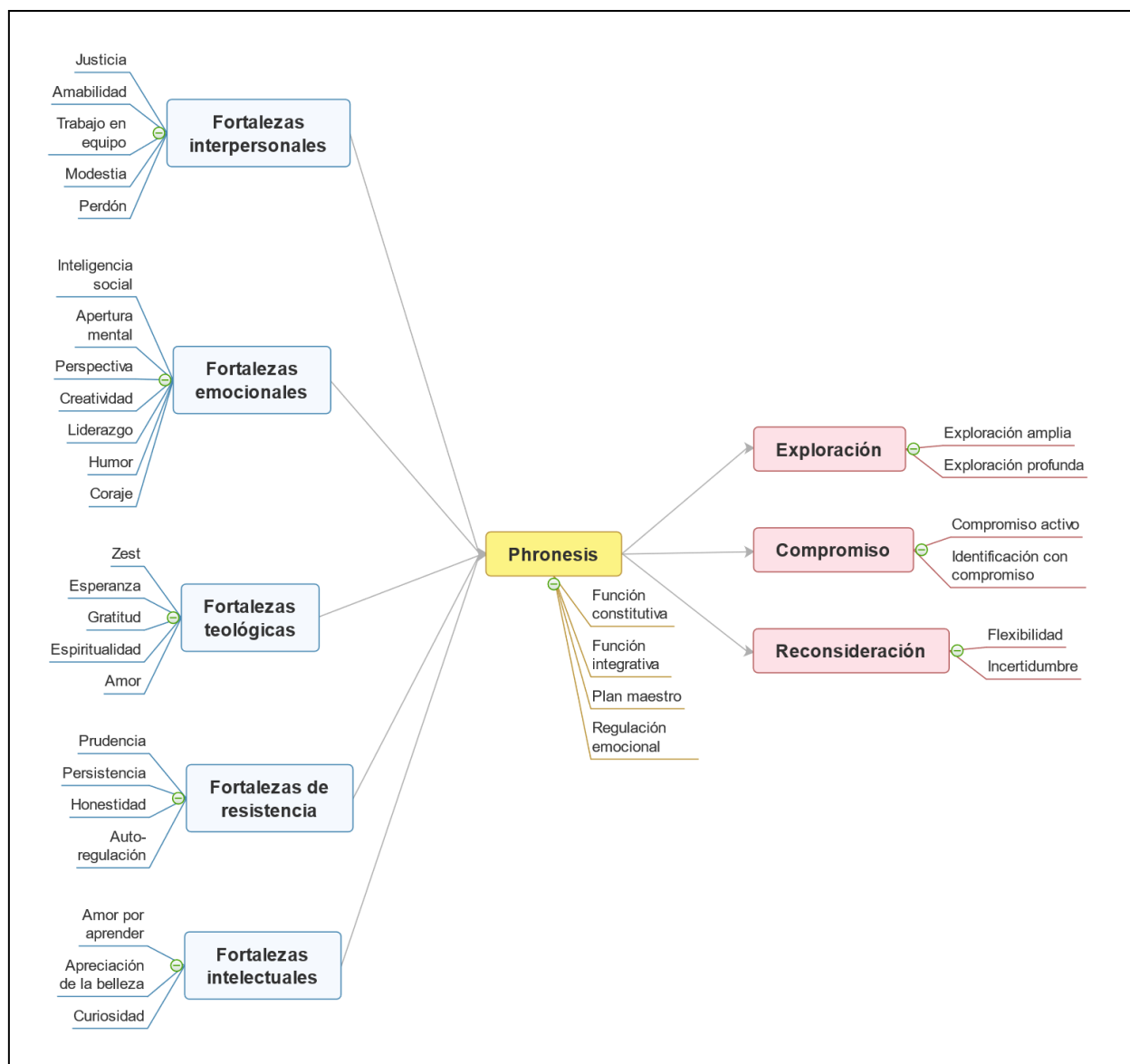


Figura 5. Modelo estructural de relaciones entre los factores de fortalezas del carácter (celeste), *phronesis* e identidad vocacional (rosa)

4.3 Resultados esperados

Se espera obtener diferentes medidas de relación entre las variables del estudio. En primer lugar, de acuerdo con la hipótesis 1 y 2, se contará con los coeficientes de correlación bivariados de las fortalezas del carácter, la *phronesis* y la identidad vocacional. Esta información permitirá discriminar cuáles de las fortalezas del carácter están más fuertemente asociadas con la *phronesis* y a su vez con la identidad vocacional. Por otra parte, siguiendo la hipótesis 3, se probará un modelo de ecuaciones estructurales con el cual se busca conocer el efecto de la *phronesis* como variable moderadora de la relación entre las demás fortalezas del carácter y la identidad vocacional. Estos análisis junto a la respectiva validación de los diferentes instrumentos de medición constituirán los resultados principales del estudio.

4.4 Discusión

El presente proyecto será capaz de aportar nueva evidencia a la literatura existente. La relación entre las fortalezas del carácter, la *phronesis* y la identidad vocacional es un tema que se estudia por primera vez en la actual investigación. A pesar de ser novedosa la medición de estas variables, existen ya iniciativas que postulan la vinculación a nivel teórico entre los campos de la psicología positiva y la psicología vocacional (Dik et al., 2015, 2019; Klimka & Budzinska, 2015; Robertson, 2018). De acuerdo con dicha literatura, la búsqueda de la realización personal, elemento base del dinamismo motivacional del sujeto según la psicología positiva, sería un factor altamente relacionado con las decisiones y comportamientos vocacionales-laborales adaptativos. Por lo tanto, los resultados esperados de este proyecto se sumarán a las evidencias empíricas que se empiezan a acumular en torno al programa de investigación que busca acercar la psicología positiva a la psicología vocacional (Harzer & Ruch, 2012; Proyer et al., 2012).

Tan sólo dos estudios se han dedicado en el pasado de explorar las relaciones entre las fortalezas del carácter y la autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales (Kim et al., 2012; Vela et al., 2018). En estas investigaciones se evidenció que las fortalezas relacionadas a la virtud del coraje y de la trascendencia predijeron significativamente la autoeficacia en las decisiones de carrera. Los resultados del actual proyecto servirán para confirmar o refutar los hallazgos previos mientras se considera por primera vez la asociación de estas variables en población universitaria española.

Existen varias aplicaciones teóricas y prácticas que pueden seguirse de los resultados esperados de este proyecto. En cuanto a lo teórico, interesa conocer cuáles de estas 24 fortalezas del carácter es el mejor o los mejores predictores de la identidad vocacional en contexto español. Poco se conoce de esta temática, como se ha venido exponiendo, sin embargo, al ser el cuestionario de fortalezas del carácter un “compendio” de los constructos psicológicos modernos -vinculados a la teoría clásica de la virtud- que predicen el buen funcionamiento psicológico, entonces, será de notable importancia la determinación de cuáles de estas fortalezas contribuyen a fomentar procesos de exploración profesional y de compromiso activo en lo referido al desarrollo de carrera. En lo práctico, el conocer los mejores predictores, así como el rol de la *phronesis* en todo este proceso, contribuirá a la evaluación y mejora de los programas de consejería de carrera tanto a nivel de educación secundaria, superior y atención psicológica en el entorno laboral.

El actual proyecto presenta no obstante sus propias limitaciones. En primer lugar, por las características de la muestra, la generalización a otras poblaciones tiene un carácter restringido. Se espera que los resultados del proyecto sirvan de guía a futuras investigaciones que traten sobre estas u otras variables similares en contextos sociales diversos. En segundo lugar, el diseño no experimental no permite realizar inferencias de causalidad en sentido estricto entre las variables. Esto es una consideración que debe tenerse al momento de la interpretación de los resultados esperados. El actual proyecto es un estudio que se realiza en un contexto determinado, gracias a ello se podrán observar interacciones naturales entre las variables. Sin embargo, se ignora los mecanismos por los cuales otras variables no controladas sean capaces de influir en la interacción de las variables propuestas en el estudio. En tercer y último lugar, el modelo de cuatro componentes de *phronesis* que aquí se sigue (Darnell et al., 2019) se encuentra aún en fase de desarrollo según aseveran sus propios impulsores.

Por tanto, los resultados a obtener por medio de este constructo difícilmente podrán ser comparables con investigaciones previas.

Se espera que los resultados de este estudio permitan una primera exploración de las relaciones entre fortalezas del carácter, *phronesis* e identidad vocacional en el contexto universitario español. Como se ha expuesto en el apartado anterior, ha surgido cierto interés por parte de algunos investigadores en profundizar la relación entre la psicología positiva y la consejería de carrera o psicología vocacional. Teóricamente se aprecian puntos de contacto entre ambos planteamientos. El presente trabajo constituirá, por tanto, una de las muchas piezas de evidencia empírica que sustenten tal iniciativa. En el aspecto de aplicación del conocimiento científico al campo profesional, se desea que la determinación de los mejores predictores de la identidad vocacional, así como del papel de la *phronesis* en este proceso, sirvan de guía a los profesionales del campo de la psicología y pedagogía. Si educadores, padres y los propios jóvenes llegaran a beneficiarse de este esfuerzo académico por regresar la vista al tema de la virtud y la identidad desde una perspectiva psicológica, se considerará cumplido el propósito que anima este proyecto.

Conclusiones

Con este Trabajo Fin de Máster se ha procurado ordenar y presentar el estado de la literatura científica en torno a un tema de gran relevancia para la educación: la relación entre el desarrollo del carácter y la elección de carrera. En los capítulos uno y dos se expuso una reseña de las principales teorías psicológicas que se ocupan actualmente y por separado del estudio tanto del carácter como de la elección de carrera. En el capítulo tres se recogieron los resultados de una revisión sistemática exploratoria encaminada a detectar documentos científicos que hubieran tratado sobre la relación entre estos dos temas. Por último, en el capítulo cuatro se presentó un diseño de investigación empírica elaborado con base en el estado actual de la literatura científica que pone en relación el carácter y la elección de carrera. En los siguientes párrafos se proponen, a modo de síntesis, tres ideas finales acerca del trabajo realizado. Una respecto al carácter, otra referente a la elección de carrera y la última sobre la relación entre estos dos temas.

1) *Sobre el carácter*: El estudio psicológico del carácter, si se realiza en ilación con su noción clásica, tendría que combinar una medida de estructura del carácter (p. ej. las fortalezas estudiadas por la psicología positiva) con otra medida psicológica de la intencionalidad virtuosa o meta-virtud (p. ej. *phronesis*).

Como se expuso en el primer capítulo, el carácter es un concepto que tiene sus orígenes en la filosofía griega clásica. Para los pensadores de aquel tiempo, el carácter, entendido como una constelación de virtudes o hábitos buenos, estaría estrechamente vinculado con la noción de la vida buena o fin último del hombre. La psicología positiva, en las recientes décadas, ha replanteado de modo científico la noción clásica del carácter y la ha vinculado con algunos indicadores empíricos de bienestar subjetivo y psicológico. Al comparar el modelo filosófico-clásico del carácter con el modelo de la psicología positiva, algunos autores han señalado una importante diferencia entre ellos. El modelo contemporáneo parece enfocarse en el nivel estructural del carácter, esto es en la medición de los hábitos o rasgos del comportamiento más estables de una persona, y se abstiene de investigar sobre la relación de estos hábitos con la vida buena o fin último del hombre. Parece justificado afirmar que la determinación del fin último del hombre no es una tarea propia de la psicología científica. Sin embargo, algunos autores han manifestado su interés por combinar una aproximación estructural del carácter, como la que es propuesta en la psicología positiva, junto con una medida de los indicadores psicológicos de la intencionalidad virtuosa, es decir de una meta-virtud que ordena el dinamismo de la personalidad individual en función de la vida buena o fin último. Esta meta-virtud sería la *phronesis*, cuyo modelo empírico, aún en fase de desarrollo, fue presentado dentro del capítulo primero de este trabajo.

2) *Sobre la elección de carrera*: El estudio psicológico de la elección de carrera se ha llevado a cabo siguiendo dos direcciones distintas pero complementarias: investigaciones en torno al contenido de la elección y estudios sobre los procesos psicológicos previos y posteriores a ella.

La carrera por elegir, o lo que es lo mismo el contenido de la elección, ha sido estudiada en su relación con las características de personalidad del elector por numerosas investigaciones. Para los psicólogos vocacionales y los consejeros de carrera, el ajuste entre las habilidades e intereses de la persona, por una parte, y las características o demandas de una determinada carrera u ocupación, por otra, constituye una base importante para una elección de carrera satisfactoria. Sin embargo, existen factores sociales y personales que ejercen su influjo en las decisiones de carrera, facilitando unas veces o dificultando en otras la consecución de tal ajuste. Otra gran parte de investigadores vocacionales se ha dedicado a explorar los procesos psicológicos y las variables contextuales que anteceden, acompañan y suceden a la elección de carrera. Dentro de este grupo, algunos han propuesto teorías sobre la importancia de los roles sociales y las tareas vitales ejercidas durante el periodo de la elección. Hay otras teorías, centradas en los procesos cognitivos y significados subjetivos, que aportan evidencias sobre la influencia de las experiencias sociales en el desarrollo de la autoconfianza en la toma de decisiones de carrera. Ambos enfoques, el del contenido y el del proceso, se utilizan en forma combinada dentro de la práctica actual de la consejería de carrera.

3) *Sobre la relación entre carácter y elección de carrera:* El nivel estructural del carácter parece tener relación con el contenido y el proceso de la elección de carrera. La evidencia empírica es favorable, aunque de momento limitada.

La revisión de la literatura puso de manifiesto que los estudios sobre la relación entre el carácter y la elección de carrera son en la actualidad escasos. Sin embargo, las investigaciones encontradas sugieren que existe asociación entre estas variables. El nivel estructural del carácter, medido según el modelo de la psicología positiva, tendría relación con los tipos de personalidad vocacional. Esto quiere decir que ciertas fortalezas del carácter se darían con mayor intensidad en una u otra persona en función del interés vocacional o preferencia hacia determinado tipo de ambiente laboral. Así, por ejemplo, las personas con una personalidad vocacional de tipo social, esto es que tienen interés por profesiones en las que se ayuda a los demás (educador, enfermero, psicólogo, etc.), presentarían perfiles de fortalezas del carácter con altas puntuaciones en amabilidad, entusiasmo y espiritualidad (Littman-Ovadia et al., 2013). Por otra parte, ciertas fortalezas del carácter, entre las cuales destacan las relacionadas con las virtudes del coraje y la trascendencia, estarían asociadas con la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera. Esa última variable es considerada central dentro de la investigación sobre el proceso de las elecciones de carrera.

Se espera que futuras investigaciones permitan expandir estos primeros hallazgos. Un terreno aún desconocido, pero que se presume fecundo, es el de la contribución del nivel intencional del carácter en el proceso de las elecciones de carrera. En este nivel operaría la meta-virtud *phronesis*, también conocida como sabiduría práctica. Dicha meta-virtud cumple, dentro del planteamiento clásico, la función de armonizar el modo en que cada virtud tiende hacia los bienes de la vida buena. La presencia de esta meta-virtud en una persona es considerada por algunos como un indicador de un alto grado en el desarrollo del carácter. Si la posesión de ciertas fortalezas favorece el proceso de elección de carrera, es posible que la *phronesis*, cuya presencia indicaría un elevado grado de desarrollo del carácter, ejerza una influencia moderadora en la contribución de dichas fortalezas al desarrollo de carrera. Un ejemplo de cómo se podría plantear una investigación para explorar esta hipótesis es presentado en el capítulo cuatro del presente trabajo.

Referencias

- Allan, B. A., & Duffy, R. D. (2014). Examining Moderators of Signature Strengths Use and Well-being: Calling and Signature Strengths Level. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 323-337.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32.
- Arthur, M. (2014). The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, 19(6), 627-640.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- August, R. A. (2018). Understanding Career Readiness in College Student-Athletes and Identifying Associated Personal Qualities. *Journal of Career Development*.
- Aulthouse, M., Kolbert, J. B., Bundick, M. J., & Crothers, L. M. (2017). Positive Psychology and Career Development. *Journal of School Counseling*, 15(15).
- Ayres, L. P. (1913). Psychological tests in vocational guidance. *Journal of Education*, 78(17), 455-457.
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banicki, K. (2014). Positive psychology on character strengths and virtues. A disquieting suggestion. *New Ideas in Psychology*, 33(1), 21-34.
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liao, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 532-562.
- Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. En *Questions of Cultural Identity* (pp. 18-36). London, England: SAGE Publications.
- Benedikt, C., & Osborne, M. A. (2017). Technological Forecasting & Social Change The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 254-280.
- Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the north pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 293-310.
- Bloch, D. P., & Richmond, L. (2015). *SoulWork: Finding the Work You Love, Loving the Work You Have*. London, England: Taylor & Francis.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17.
- Brienza, J. P., Kung, F. Y. H., Santos, H. C., Ramona Bobocel, D., & Grossmann, I. (2018). Wisdom, bias, and balance: Toward a process-sensitive measurement of wisdom-related cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 1093-1126.
- Bright, J., & Pryor, R. (2011). The chaos theory of careers. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 163-166.
- Brown, D. (2002). *Career Choice and Development* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S., Lent, R., Telander, K., & Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 81-90.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2012). Understanding Career Decision Self-Efficacy: A Meta-Analytic Approach. *Journal of Career Development*, 39(5), 443-460.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México, D.F., México: Pearson Educación.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol. 1: Theoretical foundations and research validation; Vol. 2: Standard issue scoring manual*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: the study of vocational behavior and development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), 266-282.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213.

- Darnell, C., & Earl, S. (2018). Defining and measuring phronesis: developing understanding of moral decision making. Recuperado 25 de febrero de 2019, de [https://research.birmingham.ac.uk/portal/en/activities/defining-and-measuring-phronesis-developing-understanding-of-moral-decision-making\(0e046862-fac3-4b02-a9ae-880d402e5f5a\).html](https://research.birmingham.ac.uk/portal/en/activities/defining-and-measuring-phronesis-developing-understanding-of-moral-decision-making(0e046862-fac3-4b02-a9ae-880d402e5f5a).html)
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the Knowledge-Action Gap in Moral Psychology and Moral Education: A New Synthesis? *Human Development*.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota press.
- Delgado, E. P., Navarro, M. D. F., & Escrivá, M. V. M. (1996). El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest: Baremos para su aplicación en población española. *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, 17(3), 493-502.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2008). Calling and Vocation at Work. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450.
- Dik, B. J., Duffy, R. D., Allan, B. A., O'Donnell, M. B., Shim, Y., & Steger, M. F. (2015). Purpose and Meaning in Career Development Applications. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 558-585.
- Dik, B. J., O'Connor, W. F., Shimizu, A. B., & Duffy, R. D. (2019). Personal Growth and Well-Being at Work: Contributions of Vocational Psychology. *Journal of Career Development*, 46(1), 31-47.
- Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. (2016). The Psychology of Working Theory The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428-436.
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R., England, J., & Velez, B. (2018). Work as a Calling: A Theoretical Model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423-439.
- Durkheim, E. (2002). *Moral education*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: An elementary text-book*. Boston, MA: DC Heath & Co.
- Echavarría, M. (2010). Persona y personalidad. De la psicología contemporánea de la personalidad a la metafísica tomista de la persona. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 59(139), 207-247.
- Echavarría, M. (2016). Carácter, eudaimonía y libre arbitrio. Actualidad de la ética de la virtud en la Psicología. En M. Ortiz de Landázuri & C. González-Ayesta (Eds.), *La filosofía hoy: en la academia y en la vida* (pp. 223-239). Pamplona: EUNSA.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. London, England: W.W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Fowers, B. (2012). Placing Virtue and the Human Good in Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32(1), 1-9.
- Fromm, E., Schultz, H. J., & Prieto, E. (1994). *El amor a la vida*. Barcelona, España: Paidós Studio.
- Gaspani, F. (2018). Young-adults NEET in Italy: orientations and strategies toward the future. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(1/2), 150-164.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Gottfredson, G., & Holland, J. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. En S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harré, R. (1993). *Social being* (2.^a ed.). Oxford, England: Blackwell.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362-371.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2016). Your Strengths are Calling: Preliminary Results of a Web-Based Strengths Intervention to Increase Calling. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2237-2256.

- Hirschi, A. (2010a). Positive adolescent career development: The role of intrinsic and extrinsic work values. *Career Development Quarterly*, 58(3), 276-287.
- Hirschi, A. (2010b). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of Context, Age, and Career Adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245.
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice. *Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204.
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2012). Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 309-321.
- Holland, J. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42(5), 336-342.
- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J., Daiger, D., & Power, P. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Howard, K., & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143-152.
- Howard, K., & Walsh, M. (2011). Children's Conceptions of Career Choice and Attainment: Model Development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256-271.
- Ireland, G. W., & Lent, R. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47.
- Jones, L. K. (1994). Frank Parsons' contribution to career counseling. *Journal of Career Development*, 20(4), 287-294.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel psychology*, 52(3), 621-652.
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (2004). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues* (6.^a ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Kim, B., Seo, Y. S., & Cho, M. (2012). Character Strengths and Career Development of Academically Gifted Adolescents. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 2(2), 209-228.
- Kinghorn, W. (2017). The politics of virtue: An Aristotelian-Thomistic engagement with the VIA classification of character strengths. *Journal of Positive Psychology*, 12(5), 436-446.
- Klimka, M., & Budzinska, G. (2015). Being Positive . Approaching Career Design from the Perspective of Positive Psychology. *Journal of Education Culture and Society*, (1), 89-100.
- Krebs, E. (1986). Psychosocial Aspects of Vocational Maturity: Implications for Counselling. *Canadian Journal of Counselling*, 20(3), 146-156.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 31-53). New York, NY: Springer.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683-698.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. En *Positioning Theory. Moral contexts of intentional action* (pp. 14-32). Oxford, England: Blackwell.
- Lannegrand-Willems, L., Perchec, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment: A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of adolescence*, 47, 210-219.
- Lent, R., & Brown, S. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Lent, R., & Brown, S. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. En D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57.
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Differential ratings and associations with well-being of character strengths in two communities. *Health Sociology Review*, 21(3), 299-312.

- Littman-Ovadia, H., Potok, Y., & Ruch, W. (2013). The Relationship between Vocational Personalities and Character Strengths in Adults. *Psychology*, 4(12), 985-993.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to work: A psychological view of man's problems in a work-oriented society*. East Norwalk, CT: Appleton Century Crofts.
- Lomas, T. (2019). The Roots of Virtue: A Cross-Cultural Lexical Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1259-1279.
- Low, K. S., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713-737.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in Moral Theory* (3.^a ed.). London, England: Duckworth.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York, NY: Wiley.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Mariani, M. (1999). Replace with a database: O*NET replaces the Dictionary of Occupational Titles. *Occupational outlook quarterly*, 43, 2-9.
- Martincin, K. M., & Stead, G. B. (2015). Five-Factor Model and Difficulties in Career Decision Making: A Meta-Analysis. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 3-19.
- McCrae, R., & Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 139-153). New York, NY: Guilford Publications.
- McGrath, R. E. (2015a). Character strengths in 75 nations: An update. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 41-52.
- McGrath, R. E. (2015b). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407-424.
- McGrath, R. E. (2019). Refining our understanding of the VIA Classification: Reflections on papers by Han, Miller, and Snow. *Journal of Positive Psychology*, 14(1), 41-50.
- McGrath, R. E., Greenberg, M. J., & Hall-Simmonds, A. (2018). Scarecrow, Tin Woodsman, and Cowardly Lion: The three-factor model of virtue. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 373-392.
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A. B., & Martin-Krumm, C. (2019). Strength Use in the Workplace: A Literature Review. *Journal of Happiness Studies*, (0123456789).
- Miller, J., Ciccocioppo, A., & Flessati, S. (2013). The Future of YOUR Education : Using Positive Psychology for Career Planning. Recuperado 9 de mayo de 2019, de https://conference.pixel-online.net/FOE/conferences/foe2013/common/download/Paper_pdf/330-SOE57-FP-Miller-FOE2013.pdf
- Miner, J. B. (1922). An aid to the analysis of vocational interests. *Journal of Educational Research*, 5(4), 311-323.
- Mitchell, K., Levin, A., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77, 115-124.
- Mokyr, J., Vickers, C., & Ziebarth, N. L. (2015). The History of Technological Anxiety and the Future of Economic Growth: Is This Time Different? *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 31-50.
- Moulin-Stožek, D. (2019). The social construction of character. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49, 24-39.
- Narvaez, D., & Rest, J. R. (1995). The Four Components of Acting Morally. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral Development: An Introduction* (pp. 385-400). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 57(1), 11-22.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142.
- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Fieldman, D. C. (2005). Predictors of Objective and Subjective Career Success: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- Noffle, E. E., Schnitker, S. A., & Robins, R. W. (2011). Character and personality: Connections between positive psychology and personality psychology. En K. Sheldon, T. Kashdan, & M. Steger (Eds.), *Series in positive psychology. Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. (pp. 207-227). New York, NY: Oxford University Press.
- Nucci, L. (2018). Character: A Developmental System. *Child Development Perspectives*.
- Nye, C., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational Interests and Performance: A Quantitative Summary of Over 60 Years of Research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384-403.
- Nye, C., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-151.
- OECD. (2016). The NEET challenge: What can be done for jobless and disengaged youth? En *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators* (pp. 13-68). Paris, France: OECD Publishing.

- Owens, R. L., Motl, T. C., & Krieshok, T. S. (2016). A Comparison of Strengths and Interests Protocols in Career Assessment and Counseling. *Journal of Career Assessment, 24*(4), 605-622.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence, 29*, 891-909.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118-129.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Co.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice* (2.^a ed.). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice* (3.^a ed.). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J. de, Etxebarria, J., Torres, E., & Montes, M. P. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema, 15*(2), 267-272.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC & New York, NY: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2006). The values in action (VIA) classification of strengths. En M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 29-48). New York, NY: Oxford University Press.
- Phillips, S. D., & Jome, L. M. (2005). Vocational choices: What do we know? What do we need to know? En W. B. Walsh & M. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3.^a ed., pp. 139-166). London, England: Routledge.
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. En W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. Hartung (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (4.^a ed., pp. 133-153). New York, NY: Routledge.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence, 34*(5), 853-871.
- Proyer, R. T., Sidler, N., Weber, M., & Ruch, W. (2012). A multi-method approach to studying the relationship between character strengths and vocational interests in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*(2), 141-157.
- Prus, R. (2011). Examining Community Life «in the Making»: Emile Durkheim's Moral Education. *American Sociologist, 42*(1), 56-111.
- Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2006). The Hierarchical Structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality: an international journal, 32*(4), 355-359.
- Rest, J. R. (1986). *DIT: Manual for the defining issues test*. Minneapolis, MN: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education, 29*(4), 381-395.
- Ritchhart, R., Donis, K., Andrade, A., Perkins, D., & Tishman, S. (2000). Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits. *Educational Psychology Review, 12*(3), 269-293.
- Robertson, P. J. (2018). Positive psychology and career development. *British Journal of Guidance and Counselling, 46*(2), 241-254.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly, 75*(4), 453-465.
- Rodríguez Luño, Á. (2010). *Ética general* (6.^a ed.). Pamplona, España: EUNSA.
- Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist And His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. *Advances in Experimental Social Psychology, 10*, 173-220.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 102*, 151-173.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior, 98*, 17-34.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M., & Quintana-Murci, E. (2018). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis. *International Journal of Lifelong Education, 37*(2), 168-183.
- Sanderson, K. (2017). *ScholarlyCommons Career Matters: Leveraging Positive Psychology to Guide Us to Good and Right Work*. University of Pennsylvania.
- Saranyana, J.-I. (2003). *La filosofía medieval: desde sus orígenes patristicos hasta la escolástica barroca*. Pamplona, España: EUNSA.

- Savickas, M. L. (1994). Measuring Career Development: Current Status and Future Directions. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 54-62.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction A Developmental Theory of Vocational Behavior. En D. & A. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2008). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. En W. B. Walsh (Ed.), *Counseling Psychology and Optimal Human Functioning* (pp. 229-250). Mahwah, NJ: Taylor & Francis.
- Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The History of Vocational Psychology: Antecedents, Origin and Early Development. En M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research, and Practice* (3.ª ed., pp. 15-50). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (1996). The career development inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 171-188.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Schultheiss, D. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 7-24.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. London, England: Portfolio Penguin.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sharf, R. S. (2013). Advances in theories of career development. En W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. Hartung (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (4.ª ed., pp. 19-48). New York, NY: Routledge.
- Sheu, H.-B., & Bordon, J. (2016). SCCT Research in the International Context. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 58-74.
- Sheu, H.-B., & Lent, R. (2009). A social cognitive perspective on well-being in educational and work settings: Cross-cultural considerations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 45-60.
- Sheu, H.-B., Lent, R., Brown, S., Miller, M., Hennessy, K., & Duffy, R. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252-264.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693-714). New York, NY: Springer.
- Smith, B., Vicuna, B., & Emmanuel, G. (2015). The Role of Positive Psychology in Fostering Spiritual Development and a Sense of Calling in College. En J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive Psychology on the College Campus* (pp. 261-278). New York, NY: Oxford University Press.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202-232.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2014). Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas Moral Education in the Cognitive-Developmental Tradition. En L. Nucci, D. Narváez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (2.ª ed., pp. 78-103). New York, NY: Routledge.
- Snow, N. E. (2019). Positive psychology, the classification of character strengths and virtues, and issues of measurement. *Journal of Positive Psychology*, 14(1), 20-31.
- Spokane, A., & Holland, J. (1995). The Self-Directed Search: A Family of Self-Guided Career Interventions. *Journal of Career Assessment*, 3(4), 373-390.
- Spokane, A., Meir, E., & Catalano, M. (2000). Person-Environment Congruence and Holland's Theory: A Review and Reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57(2), 137-187.
- Stead, G. B., & Schultheiss, D. E. P. (2010). Validity of childhood career development scale scores in South Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 73-88.

- Stichter, M., & Saunders, L. (2019). Positive psychology and virtue: Values in action. *Journal of Positive Psychology, 14*(1), 1-5.
- Strachan, A. C. (2008). *Career self-efficacy psycho-educational group model for emerging adults using positive psychology interventions*. University of New Hampshire.
- Strong Jr., E. K. (1951). Permanence of interest scores over 22 years. *Journal of Applied Psychology, 35*(2), 89-91.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. Oxford, England: Harper & Bros.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist, 40*(4), 405-414.
- Super, D. E., & Jordaan, P. (1973). Career Development Theory. *British Journal of Guidance & Counselling, 1*(1), 3-16.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Tang, M. (2019). *Career Development and Counseling: Theory and Practice in a Multicultural World*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory: College Form*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Weeks, L. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine, 169*(7), 467-473.
- Valls Fernández, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional* (2.^a ed.). Almería, España: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Van Niekerk, G. (2015). *A structural model of first-year students' strengths use, deficit improvement, fit with study course and engagement*. North-West University.
- Vela, J. C., Lenz, A. S., Sparrow, G. S., Gonzalez, S. L., & Hinojosa, K. (2015). Humanistic and Positive Psychology Factors as Predictors of Mexican American Adolescents' Vocational Outcome Expectations. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 42*(1), 16-28.
- Vela, J. C., Sparrow, G. S., Whittenberg, J. F., & Rodriguez, B. (2018). The Role of Character Strengths and Importance of Family on Mexican American College Students' Career Decision Self-Efficacy. *Journal of Employment Counseling, 55*(1), 16-26.
- Villegas de Posada, C., & Vargas-Trujillo, E. (2015). Moral reasoning and personal behavior: A meta-analytical review. *Review of General Psychology, 19*(4), 408-424.
- Walker, V. S., & Snarey, J. (2004). *Race-Ing Moral Formation African American Perspectives on Care and Justice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Walsh, W. B., & Savickas, M. L. (2005). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (3.^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walsh, W. B., Savickas, M. L., & Hartung, P. (2013). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (4.^a ed.). New York, NY: Taylor & Francis.
- Whitley, B. E., & Kite, M. E. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination*. New York, NY: Routledge.
- Wong, Z. Y., & Kaur, D. (2018). The role of vocational identity development and motivational beliefs in undergraduates' student engagement. *Counselling Psychology Quarterly, 31*(3), 294-316.
- Wundt, W. (1896). *Compendio de psicología*. Madrid, España: La España Moderna, S.A.
- Yarza, I. (2011). *Historia de la filosofía antigua* (6.^a ed.). Pamplona, España: EUNSA.
- You, D., & Bebeau, M. J. (2013). The independence of James Rest's components of morality: evidence from a professional ethics curriculum study. *Ethics and Education, 8*(3), 202-216.
- Zytowski, D. G. (1972). Four hundred years before Parsons. *The Personnel and Guidance Journal, 50*(6), 443-450.

Apéndice:

Recomendaciones para promover el desarrollo de carrera mediante el fortalecimiento del carácter

Promover en los niños y adolescentes experiencias de aprendizaje variadas y formativas:

Una manera en que los padres o los maestros pueden contribuir al desarrollo de intereses profesionales en los niños y adolescentes es fomentar la participación de estos en experiencias que les permitan conocer sus propias habilidades y talentos. La inclinación hacia determinadas asignaturas, y más tarde profesiones, es el resultado de haber vivido momentos en los que se reconoce la propia destreza o preferencia por un campo académico o profesional específicos. Los proyectos y ferias estudiantiles son iniciativas útiles para facilitar el descubrimiento de talentos y poner en acción las habilidades y destrezas ya poseídas. Por otra parte, las clases adecuadamente preparadas, que sean atractivas y a su vez exijan una dosis precisa de estudio personal en casa, también ayudan a que los alumnos exploren distintos ámbitos del saber y desarrollen sus propios intereses. Si durante estas experiencias de aprendizaje los maestros promueven el cultivo de fortalezas como la curiosidad intelectual, la constancia y la creatividad, entre otras, se sientan las bases para que los alumnos tomen en el futuro decisiones profesionales con un contenido definido y sobre todo animadas por una férrea voluntad. En cierto modo, el estudio, cuando se realiza diligentemente, además de ayudar a fortalecer el carácter de los niños y adolescentes, favorece en ellos el desarrollo de los intereses profesionales.

Cultivar las virtudes sociales desde la niñez y el sentido de responsabilidad social en la adolescencia:

El ejercicio de virtudes se nutre del ambiente moral en que se desenvuelven las personas. Tanto en el hogar como en el salón de clase es importante que padres y maestros definan con claridad cuáles son los comportamientos que ellos esperan de sus hijos/alumnos. Éstos últimos deben llegar a conocer con certeza qué es lo que su padre/profesor espera de ellos en aspectos como la presentación de las tareas, el trato entre hermanos o compañeros, etc. Las normas del juego, por decirlo de alguna manera, deben ser comunicadas con claridad y repasadas cada vez que sea necesario. Este ambiente de orden y de respeto favorece un clima positivo de desarrollo y a su vez enseña a los educandos que cada uno es responsable de mantener esta atmosfera común. Con este “prerrequisito” cumplido, padres y profesores pueden fomentar en los adolescentes el desarrollo de un sentido de responsabilidad para con la sociedad.

El interés prosocial sería una poderosa fuente de motivación para que el adolescente o el joven descubra una ocupación a la cual dedicarse. Algunos estudiosos del campo de la psicología vocacional han descrito la relación entre las metas ocupacionales y la búsqueda de un propósito vital bajo el concepto de llamado o *calling*. Un modo de propiciar el surgimiento de un llamado es la atenta reflexión acerca de cómo contribuir con las propias habilidades y fortalezas a la solución de los problemas del mundo. En los diversos momentos de la vida familiar y sobre todo en el ámbito estudiantil, los padres y educadores pueden fomentar el desarrollo de este *llamado* ayudando a los adolescentes a analizar

temas de política, relaciones internacionales, controversias históricas, conflictos, o problemas mundiales como la pobreza, enfermedades incurables, entre otros. En estas ocasiones, los padres o educadores pueden propiciar la reflexión personal en los hijos/alumnos de modo que estos relacionen sus propias fortalezas y habilidades con dichos problemas sociales. Los adolescentes y jóvenes encontrarán así un modo de explorar roles de carrera considerando sus fortalezas personales, talentos e intereses, que a su vez se enmarque en la búsqueda de un sentido o propósito vital.

Uso de evaluaciones e intervenciones psicológicas para conocer e implementar las propias fortalezas del carácter.

Una manera en que los consejeros de carrera facilitan a sus consultantes la exploración de opciones profesionales es la aplicación e interpretación de inventarios de intereses profesionales. Algunos consejeros han sugerido, en los últimos años, la utilización de los recientes cuestionarios de fortalezas del carácter como complemento en la búsqueda de opciones de carrera. Se considera que el uso de estos cuestionarios contribuye a que los consultantes vinculen las fortalezas y habilidades poseídas a un proyecto vital y profesional. Es decir que, para quien tiene que elegir una carrera, no sólo entrarían a consideración las preferencias por ciertos ambientes o actividades, sino también la percepción de la profesión como un espacio para el ejercicio y aporte de cualidades muy próximas al núcleo de la personalidad. Los orientadores vocacionales pueden mejorar su práctica utilizando estos inventarios de fortalezas del carácter en su labor de asesoramiento.

Por último, en este trabajo se han presentado al menos tres documentos (Aulthouse et al., 2017; Sanderson, 2017; Strachan, 2008) que describen y recomiendan técnicas individuales y grupales para facilitar la reflexión en torno a las fortalezas del carácter y desarrollar proyectos vitales y profesionales. Se considera que el uso de estas intervenciones con alumnos de bachillerato y universitarios puede resultar de gran valor para promover el desarrollo de carrera a través del carácter.