



**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Negocios**

**Maestría en Estudios Organizacionales**

***Adaptabilidad de carrera en estudiantes universitarios***

***uruguayos:***

***¿qué la define y en qué incide?***

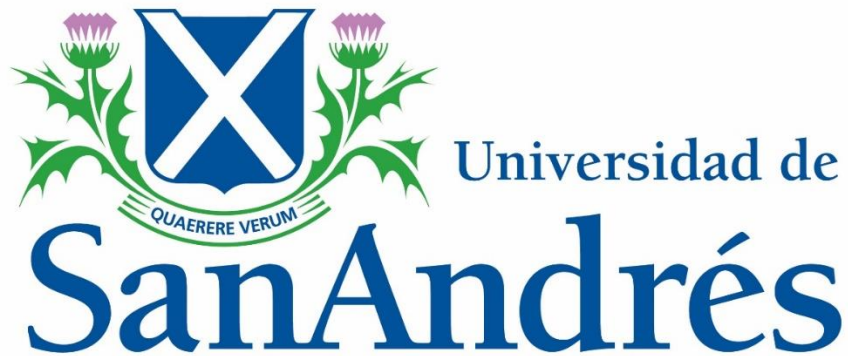
**Autora: Verónica Assandri**

**DNI/Pas.: 41.393.428**

**Mentora de Tesis: Pamela Suzanne**

**Co-mentor: Juan Ariel Bogliaccini**

**Victoria, Buenos Aires, Abril de 2019**



## **TESIS**

### **Maestría en Estudios Organizacionales**

**“ADAPTABILIDAD DE CARRERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS  
URUGUAYOS**

**¿QUÉ LA DEFINE Y EN QUÉ INCIDE?”**

Por:

Verónica Assandri

Mentor:

Ph.D. Pamela Suzanne

Co-mentor:

Ph.D. Juan Ariel Bogliaccini

Victoria, Provincia de Buenos Aires, Abril 2019

## ABSTRACT

El presente estudio examina la incidencia del concepto adaptabilidad de carrera (Savickas y Porfeli, 2012) sobre el rendimiento (promedio de calificaciones) y la satisfacción académica en estudiantes universitarios uruguayos; por otra parte, se propone analizar la incidencia de *future work self* y algunas características de los individuos sobre el desarrollo de las habilidades para la adaptación.

Los resultados permiten afirmar que los estudiantes tienen más habilidades de adaptación para la carrera laboral si trabajan mientras estudian, realizan actividades de desarrollo profesional y tienen una clara visión de su “futuro yo laboral”. Altos niveles de adaptabilidad redundan en una mayor satisfacción académica, pero no necesariamente en un mejor rendimiento en sus estudios.

Para la presente investigación se utilizó la versión en español del CAAS con ajustes para Uruguay; la confiabilidad del instrumento y análisis factorial confirmatorio, validan la herramienta para ser utilizada en países de América Latina hispanoparlantes.

Palabras claves: adaptabilidad de carrera, *future work self*, satisfacción académica, rendimiento académico, actividades extracurriculares.

Universidad de  
San Andrés

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a quienes me apoyaron y acompañaron durante la maestría y en esta investigación particularmente:

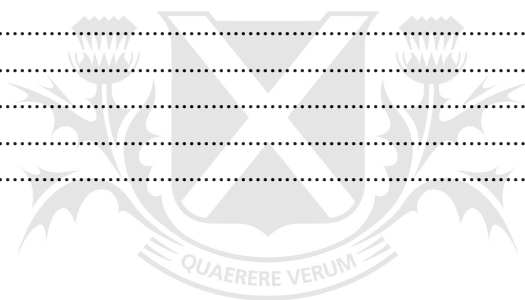
- A la Universidad Católica del Uruguay quien me incentivó y apoyó en mis estudios. Agradecer su apuesta por mi y mi formación, por permitirme hacer el estudio dentro de la facultad, por el permiso para utilizar la herramienta de Qualtrics y el STATA para el análisis de datos. A mis jefes, mis colegas y compañeros de FCH, que desde el 2014 me han apoyado, asesorado y animado.
- A mis tutores, Pamela quien me introdujo en esta apasionante área del conocimiento; y a Juan, quien honorariamente y con mucha paciencia me asesoró y formó en metodología y estadística.
- A Marcos (mi esposo), Paulina y Juan Ignacio (mis hijos) quienes estudiaron, viajaron y soñaron conmigo este proyecto. Gracias por el tiempo invertido y las ganas de seguir a pesar de todo.
- A mis padres, mis suegros, hermanos y amigos, por su compañía, ayuda y apoyo permanente.

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Teoría de construcción de carrera .....	12
2.2 Adaptabilidad de carrera .....	14
2.3 En qué impacta la adaptabilidad .....	17
2.4 Willingnes: estar predispuesto a la adaptabilidad .....	19
2.5 Satisfacción y logro académico como resultados de adaptabilidad .....	24
2.6 Cómo inciden las características de los estudiantes .....	26
2.7 Validar el instrumento en Uruguay .....	28
3. METODOLOGÍA .....	29
3.1 Procedimiento y muestra.....	29
3.2 Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) .....	32
3.3 Escala de Satisfacción Académica (ESA).....	33
3.4 Future work self (FWS) .....	33
3.5 Datos personales y académicos.....	33
3.6 Estrategia de análisis.....	34
4. RESULTADOS.....	35
4.1 Consistencia interna del instrumento .....	35
4.2 Análisis factorial confirmatorio .....	37
4.3 Análisis multivariado: los predictores de la adaptabilidad.....	41
4.4 Análisis multivariado: los resultados de la adaptabilidad .....	46
5. CONCLUSIÓN.....	50
5.1 Identidad de rol y adaptabilidad de carrera: el papel de la universidad en la construcción. ...	50
5.2 El trabajo y otras características como predictores de la adaptabilidad .....	54
5.3 Resultados de la adaptabilidad de carrera en la educación superior .....	55
5.3 Futuras investigaciones .....	58
6. REFERENCIAS.....	59
7. ANEXO.....	67

## Índice de Tablas

Tabla 1 .....	30
Tabla 2 .....	30
Tabla 3 .....	31
Tabla 4 .....	31
Tabla 5 .....	31
Tabla 6 .....	35
Tabla 7 .....	35
Tabla 8 .....	36
Tabla 9 .....	36
Tabla 10 .....	37
Tabla 11 .....	40
Tabla 12 .....	41
Tabla 13 .....	42
Tabla 14 .....	43
Tabla 15 .....	44
Tabla 16 .....	45
Tabla 17 .....	45
Tabla 18 .....	46
Tabla 19 .....	47
Tabla 20 .....	48
Tabla 21 .....	48
Tabla 22 .....	49



## Índice de Figuras

Figura 1 .....	15
Figura 2 .....	39
Figura 3 .....	51
Figura 4 .....	56

Universidad de  
**San Andrés**

## 1. INTRODUCCIÓN

El cambio es una constante y las carreras ya no son lineales. La tendencia es pensar en el corto plazo y tomar decisiones para construir uno mismo la carrera que quiere y por lo tanto ser dueño y responsable de lo que le sucede (Arthur, 1994; Sullivan y Baruch, 2009). Tradicionalmente las carreras profesionales se desenvolvían principalmente en una o dos organizaciones, siguiendo un patrón lineal de etapas de carrera fuertemente dirigido por las organizaciones. En las últimas décadas del siglo XX, a partir de los postulados de Donald E. Super, surge una nueva forma de pensar el desarrollo de carrera o desarrollo vocacional, donde el individuo es el protagonista y es quien va tejiendo una compleja red de trayectorias, donde interactúan y se conectan los diferentes roles que la persona tiene (Ordoñez, Taveira, y Pinto, 2015). Los individuos están constantemente en un estado de conversión, moviéndose entre y a través de varios roles, sus identidades y relaciones adjuntas (Ashforth, 2001).

En los últimos años, el desarrollo profesional se ha vuelto más flexible, permitiendo y promoviendo más cambios entre áreas funcionales, organizaciones, industrias y ocupaciones. Algunos autores sugieren que la exigencia de mayor flexibilidad y menores costos ha producido que muchas firmas ya no puedan sostener el tradicional contrato psicológico de compromiso a cambio de empleo de por vida, provocando que muchos individuos se orienten hacia carreras sin fronteras, las cuales muestran una mayor movilidad y una inclinación a trabajar entre fronteras organizacionales. Si bien la investigación sugiere que una gran parte de los individuos aún trabaja en tiempo completo en compañías y busca crecer en las mismas, existe ahora una mayor preocupación por la empleabilidad y la apertura hacia nuevos roles, haciendo que los cambios de organización y de carrera sean una opción cada vez más usual (Suzanne, 2014a).

En la década de los ochenta, a medida que las firmas eliminaban niveles de administración, las promociones y la ascendencia vertical se hacían menos frecuente y más importantes; a su vez, las organizaciones ya no podían brindar a sus empleados un trabajo para toda la vida. En ese escenario, los ejecutivos comenzaron a pasar de una compañía a otra. Una encuesta realizada en el 2009 por la firma ExecuNet reveló que los ejecutivos permanecían en promedio 3,3 años en una organización, siendo los cambios de trabajo externos mayores a los internos (Hamori, 2010).

El desarrollo vocacional en la actualidad se entiende como una compleja red de trayectorias que las personas van tejiendo, para la cual es necesaria la capacidad de adaptación y anticipación estratégica en vistas de los rápidos y poco predecibles cambios. De

esta forma nos enfrentamos a un enfoque abierto y plástico de la carrera, concretada en proyectos que la persona va construyendo, identificando y movilizandorecursos en función de las oportunidades. Por esto el proceso de desarrollo personal es fundamental y las personas se tienen que preparar para responder con rapidez y eficacia a las distintas etapas, así como a un contexto que es cambiante (Carneiro, et al., 2015).

Hay dos autores relevantes para entender la justificación y la necesidad de este abordaje en el marco de la psicología vocacional y del trabajo, así como también de la orientación personal y profesional: Robert Lent y Mark Savickas (Carneiro, et al., 2015).

La teoría socio-cognitiva de carrera, formulada inicialmente por Lent, Brown y Hackett (1994) a partir de Bandura (1990), explica la influencia de los factores conductuales tanto personales como sociales en los procesos de gestión de carrera (Lent y Brown, 1996). Tienen en cuenta al individuo en su contexto, aunque el foco está puesto en la persona y más concretamente en tres elementos básicos del desarrollo de carrera: autoeficacia, expectativas de resultados y objetivos personales. Estos son mecanismos claves mediante los cuales las personas pueden ejercer una agencia personal, de los cuales la autoeficacia es la que ha recibido mayor atención en la literatura profesional y se entiende como las creencias de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar sus objetivos (Lent, Brown, y Hackett, 2002).

La Teoría de la Construcción de Carreras (CCT; Savickas, 1997, 2002, 2005) conceptualiza el desarrollo humano impulsado por la adaptación a un entorno social con el objetivo que la persona se integre a un ambiente. La teoría adopta una perspectiva contextual y cultural sobre la adaptación social y la creación de nichos. Para los seres humanos, la adaptación a la vida social implica ejecutar todos los roles ya sean centrales o periféricos, en distintos ámbitos de interacción. Uno de esos ámbitos es el entorno laboral. A medida que las personas diseñan sus vidas deben adaptarse a las expectativas del trabajo, donde juegan y desarrollan diversas relaciones (Savickas et al., 2009).

El modelo propuesto por Savickas de adaptación para la construcción de carreras se concentra en el dominio laboral, haciendo foco en cómo los individuos se preparan, entran y participan en los roles laborales y, posteriormente, con las transiciones de carrera. Desde esta perspectiva, una ocupación es un mecanismo de integración o conexión social. Por esto se ha definido la *adaptabilidad profesional* como un recurso psicosocial para la gestión de tareas relacionadas con la carrera, las transiciones y los traumas (Savickas y Porfeli, 2012; Rudolph, Lavigne, y Zacher, 2017).



La adaptabilidad profesional es una competencia clave para los trabajadores, para poder recorrer sus trayectorias de carrera con una percepción de éxito (ej: mayor satisfacción; Chan y Mai, 2015; McKenna, Zacher, Ardabili y Mohebbi, 2016; ej: mejor salario, Guan, Zhiou, Ye, Jiang, y Zhou, 2015). Teniendo en cuenta el contexto de las carreras actuales y la importancia de la adaptabilidad para el éxito en las mismas, es esencial desde el ámbito de las universidades donde formamos a estos profesionales, contribuir al desarrollo de dicha adaptabilidad, entendiendo cómo se construye y mostrando a nuestros estudiantes los beneficios de adentrarse en esta lógica. Que los estudiantes sean conscientes de su capacidad para adaptarse al futuro mundo del trabajo, les permite ser responsables de las elecciones y decisiones, estar abiertos a nuevas experiencias y tener confianza en sus elecciones (Tien, Wang, Chu, y Huang, 2012).

Por esto, el presente estudio se propone explorar experiencias y situaciones que contribuyen a una mayor adaptabilidad en estudiantes universitarios como la participación en actividades de desarrollo profesional, el trabajar al mismo tiempo que estudiar, el desarrollar una visión clara del futuro laboral deseado (*future work self*), y las características sociodemográficas; así como, valorar la incidencia de las habilidades para la adaptabilidad sobre algunos posibles resultados positivos que podrán presentarse aún cuando se encuentran en el mundo estudiantil, como ser la satisfacción y el rendimiento académico. Como docente y colaboradora de la gestión académica en una universidad, es de mi interés preparar mejor a los estudiantes para el mercado laboral y a su vez, que la etapa universitaria sea una experiencia relevante para cada estudiante. Este trabajo puede dar pistas de habilidades claves a desarrollar por los estudiantes, que no siempre son consideradas y planificadas dentro de los programas curriculares.

En relación a aquellas experiencias que podrían contribuir al desarrollo de una mayor adaptabilidad, se cree pertinente valorar la participación de los estudiantes en actividades que les permiten conocer el rol profesional (charlas con profesionales, ferias laborales), así como aquellos que están en el mercado laboral o hacen actividades de voluntariado. Sin ser la inserción laboral, que en algunos casos es por necesidad más que por opción, la participación en estas actividades extracurriculares son un indicio de estudiantes proactivos y preocupados por su futuro.

En relación a la identificación clara de un futuro profesional deseado, *future work self* es un concepto que refiere a las representaciones de uno mismo en el futuro, que refleja las esperanzas y aspiraciones en relación al trabajo (se lo puede enmarcar como un *possible self*, definido originalmente por Marcus y Nurius (1987) (referenciado por Strauss, Griffin,

y Parker, 2012) como representaciones cognitivas de los individuos sobre lo que esperan llegar a ser o no en el futuro). Cuanto más clara sea esta aspiración, más importante será el *future work self* y más traccionará hacia un desempeño proactivo del individuo. En definitiva, es lo que da sentido y guía el comportamiento de los individuos para alcanzar sus metas y los compromete en esa búsqueda.

La investigación empírica ha confirmado que cuando las personas tienen claro lo que quieren ser en el futuro, tienen comportamientos profesionales proactivos que lo ayudan a alcanzar sus metas (Strauss et al. 2012; Taber y Blankemeyer 2015). Además, Guan et al. (2014), en una investigación con estudiantes universitarios chinos encontraron que *future work self* predice significativamente la adaptabilidad profesional y la autoeficacia en la búsqueda de trabajo.

El ingreso a la universidad como etapa de formación distinta a la formal obligatoria y la inserción en el mercado laboral mientras estudian o inmediatamente al egresar, pueden ser consideradas transiciones hacia nuevos roles del individuo: el de estudiante universitario y el de trabajador. Al igual que Ibarra (1999) podemos asumir que en esta etapa los estudiantes generan *possible selves* y/o *provisional selves* con los cuales experimentan como parte de la construcción de su carrera. Pero la identidad profesional no comienza como una tabula rasa, sino que desde el principio se aplican identidades anteriores que sirven como un medio temporal para dar sentido al trabajo (Pratt, Rockmann, y Kaufmann, 2006). En un cambio de rol, la persona trae consigo un repertorio o un pasado que influye en la identidad y en los *self-concept* actuales (Beyer y Hannah, 2002), así como las imágenes de lo que desean ser. Es interesante ver si en este contexto esas imágenes son claras, si varía según la cantidad de años en la universidad y si se vinculan con las habilidades para la adaptación.

Vinculado con lo anterior Al ser la adaptabilidad un concepto de construcción psicosocial, los factores que inciden o determinan la adquisición de estas habilidades son propias del individuo o de su contexto. Por lo tanto, podría esperarse que ciertos factores sociodemográficos, como edad o género incidan sobre esta.

En relación a los efectos positivos que esperamos de la adaptabilidad, aún en el rol de estudiante universitario, se observarán resultados inmediatos o de corto plazo como son la satisfacción y el rendimiento académico. Si bien el concepto de adaptabilidad de carrera se vincula con cuestiones vocacionales y más específicamente laborales, algunos autores sostienen que es una habilidad que puede contribuir a las diversas situaciones de la vida cotidiana. Un estudiante universitario con habilidades de adaptación podrá tener una mayor

satisfacción durante la vida académica, además de obtener resultados vocacionales positivos según demostraron Duffy, Douglass, y Autin (2015).

La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación a sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera. “La superación de retos y la consecución de objetivos aumenta la autoestima, la autoeficacia y en general produce satisfacción” (Salanova, Cifre, Grau, Llorens, y Martínez, 2005; p.171). Por lo tanto, estudiantes que logran adaptarse a la universidad podrían tener mayor satisfacción, que a su vez juega un papel importante en el desempeño académico (ver Garbanzo Vargas, 2007). El rendimiento académico (medido por el promedio de calificaciones) es un indicador objetivo, el cual podría ser un resultado de quienes tienen mayores habilidades de adaptabilidad de carrera.

Para indagar los objetivos mencionados, se utilizará una escala psicométrica para medir habilidades para la adaptabilidad de carrera construida en colaboración por investigadores de trece países (Career Adapt-Abilities Scale en adelante CAAS; Savickas y Porfeli, 2012), la cual consiste en cuatro sub-escalas que miden: preocupación, control, curiosidad y confianza como recursos psicosociales para manejar transiciones ocupacionales, tareas de desarrollo y traumas laborales.

El CAAS-International demostró una fiabilidad excelente y una equivalencia de medición internacional adecuada (Savickas y Porfeli, 2012). Dentro de esos primeros trece países, que construyeron y testearon la escala, ninguno era de habla española. Posteriormente Merino-Tejedor, Hontangas, y Boada-Grau (2016) investigan sobre la adaptabilidad de carrera y su relación con la auto-regulación, la construcción de carrera y el compromiso académico entre estudiantes universitarios españoles, de donde surge el formulario en español.

Esta herramienta ha sido probada en una variedad de países, pero sin embargo en América Latina sólo se conoce por el momento la experiencia y aplicación en Brasil. Por el contexto social, económico, cultural y educativo bastante específico de este continente, se cree valiosa la aplicación y validación del instrumento en Uruguay. De hecho, el formulario en español ha sido aplicado y medido únicamente en España, por lo que con leves modificaciones propongo testearlo en un país de Latinoamérica de habla hispana. Se espera que la aplicación del CAAS en Uruguay proporcione evidencia adicional sobre la dimensionalidad del constructo de adaptabilidad profesional y su aplicabilidad intercultural.

Según Zacher, (2014b), la nacionalidad puede influir en la adaptabilidad de carrera por factores culturales e institucionales. Los datos internacionales (Johnston et al., 2013;

Savickas y Porfeli, 2012; Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães, y Duarte, 2012; Vilhjálmsson, Kjartansson, Smáradóttir, y Einarsdóttir, 2012; etc) también revelaron un número de diferencias interculturales que sugieren la importancia de factores culturales y/o lingüísticos que podrían afectar la validez de la escala y su confiabilidad (Urbanaviciute et al., 2014). Teniendo esto en cuenta, la aplicación de este cuestionario en el ámbito uruguayo contribuye a futuras investigaciones sobre adaptabilidad de carrera, al validar la escala en un nuevo contexto.



Universidad de  
**San Andrés**

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Teoría de construcción de carrera

*“El término adaptabilidad es más útil que madurez. Adaptabilidad significa la capacidad de cambiar, sin mayor dificultad, para calzar en nuevas o cambiantes circunstancias. Implica tener habilidades para nuevas situaciones, más que alcanzar un estado de desarrollo. Con esto en mente, defino career adaptability como la disposición para alcanzar las tareas planificadas, la participación en el rol laboral y lo impredecible en el trabajo y sus condiciones”*

*(Savickas, 1997,p.254)*

La Teoría de Construcción de Carrera definida por Mark Savickas (1997, 2002, 2005) conceptualiza el desarrollo humano impulsado por la adaptación a un entorno social con el objetivo de integrar la persona al ambiente. Tiene sus orígenes en los postulados de Super (1956) y tiene como objetivo explicar cómo se construyen las carreras laborales a través del constructivismo personal y el construccionismo social (Savickas, 2005). Esta teoría ve las carreras desde una perspectiva contextualista, viendo el desarrollo vocacional como la adaptación a un entorno, más que la maduración de estructuras internas. El foco está en la interpretación de los procesos, la interacción social y la negociación de significado.

Savickas (2005) sostiene que los individuos construyen sus carreras imponiendo significado en su comportamiento vocacional y sus experiencias ocupacionales. Define carrera como la secuencia de posiciones ocupadas por una persona desde la secundaria hasta la jubilación; no es la suma de experiencias laborales sino más bien, el patrón de esas experiencias en un todo cohesivo que produce una historia significativa. Se conjugan memorias del pasado, experiencias del presente y aspiraciones futuras que van tejiendo un tema de vida y conforman un patrón en la vida laboral. En esta teoría, el trabajo es un contexto para que el individuo se desarrolle, independientemente de la ocupación, todos los individuos pueden expresarse y contribuir a su comunidad desde su rol laboral.

Antes de entrar en los detalles y postulados de esta teoría, es pertinente revisar los orígenes. En 1957, Donald Super presentó la teoría sobre desarrollo de carrera, la cual buscaba explicar cómo los individuos construyen y negocian su vida laboral y cómo se amoldan a las tareas predecibles a lo largo de su carrera. En este momento se entendía que la persona se adaptaba a la posición (Savickas, 1997).

En 1981, Super suma la perspectiva fenomenológica y la perspectiva del auto-concepto en el desarrollo de la carrera y la denomina “Developmental Self-Concept”. Por último, en 1990 suma la perspectiva contextual que trata y negocia con los roles sociales. No mira sólo el rol laboral sino la interacción y convivencia de este con otros roles de la vida y la denominó “Life-Span, Life-Space”; la cual plantea cómo los individuos sitúan el rol laboral entre sus otros roles y propone un modelo que une los conceptos de *career maturity* y *life-space*, usando como cemento los *self-concepts* (Savickas, 1997).

Estos autores compartieron y teorizaron juntos, y es por esto que Savickas revisa la estrategia funcionalista de Super en la construcción de teoría, así como los resultados y consecuencias. El funcionalismo afirma que los individuos se adaptan a sus situaciones contestando ¿Qué hacen las personas? y ¿Por qué lo hacen? El modelo “The life-space” afirma que el trabajo no es el rol más importante, sino que es un rol más en relación con otros. El trabajo es un ámbito de interacción social, que le permite al individuo relacionarse con otros y por lo tanto corresponde mirarlo integrado en la vida de la persona (Savickas, 1997).

Entonces, el último modelo de Super estaba compuesto por tres segmentos:

- madurez de carrera, entendida como cuán listo está la persona para tomar decisiones sobre su educación y vocación.
- auto-conceptos, definidos por la autoestima y la autoeficacia. Super organizó y sintetizó los diferentes tipos de autoconceptos y construyó dimensiones analizables y cómo estas influyen en el comportamiento vocacional.
- life-space, el contexto en el que se dan los roles.

Estos segmentos eran tres abordajes distintos pero que no terminaban de conformar una teoría. Savickas especula con la adaptabilidad como el concepto que permite hacer de puente y conectarlos (Savickas, 1997).

La adaptación se enfoca en la interacción entre individuo y entorno, quienes se adaptan para implementar mejor sus *self-concepts*. La persona busca desarrollar congruencia en el binomio persona-posición (*fit*), mientras que al mismo tiempo se convierte en la persona que quiere ser. La adaptabilidad, según Savickas, es un concepto más congruente con el cambio e implica flexibilidad.

Para los seres humanos la adaptación a la vida social implica desarrollar roles centrales y periféricos a su persona. A medida que diseñan sus vidas, las personas deben adaptarse a las expectativas del trabajo, donde juegan y desarrollan relaciones (Savickas et al., 2009).

Savickas (1997) propone sustituir madurez de carrera por adaptabilidad, dado que la madurez es un estadio que se alcanza, es un proceso más lineal a lo largo de la vida, que explica débilmente la trayectoria de carrera. De esta forma la teoría de carrera queda compuesta por tres segmentos clásicos: diferentes rasgos en los individuos, tareas de desarrollo y estrategias de afrontamiento; y motivación psicodinámica. Estas representan el qué, el cómo y el por qué del comportamiento vocacional, bajo la rúbrica de tipos de personalidad vocacional, adaptabilidad de carrera y temas de vida (Savickas, 2005). Estos tres componentes estructuran 16 proposiciones que la teoría de construcción de carrera, que recoge, revisa y expande los planteado por Super en su teoría de desarrollo vocacional (Savickas, 2005).

## 2.2 Adaptabilidad de carrera

La adaptabilidad profesional, es definida como un recurso psicosocial para la gestión de tareas relacionadas con la carrera, las transiciones y los traumas (Savickas, 1997, 2005; Savickas y Porfeli, 2012). El objetivo principal es que el rol ocupacional compruebe y valide el autoconcepto del individuo de modo que una ocupación es un mecanismo de integración o conexión social, que ofrece una estrategia para integrarse y sostenerse en la sociedad (Savickas, 2005; Savickas y Porfeli, 2012).

Las personas construyen sus carreras a partir de una secuencia de transiciones. Para adaptarse definen estrategias a implementar en sus distintos roles laborales. La adaptación surge para conciliar las necesidades internas y las oportunidades externas que cada uno tiene, sin descartar las preocupaciones pasadas y las nuevas aspiraciones. Los resultados de una buena adaptación o ajuste al rol, permite que el individuo sea exitoso, esté satisfecho y alcance su propio desarrollo en términos laborales (Savickas y Porfeli, 2012; (Savickas, Porfeli, Hilton, y Savickas, 2018).

En la teoría de la construcción de carrera la adaptación se define por un proceso secuencial que implica la preparación adaptativa (*adaptive readiness*), los recursos de adaptabilidad que la persona tiene (*adaptability resources*), las respuestas de adaptación que la persona da (*adapting responses*) y los resultados de adaptación que obtiene (*adaptation results*), en términos de bienestar y ajuste a la posición laboral (Savickas, 2005; Savickas et al., 2018).

La adaptación (*adaptation*) es resultado de las conductas o comportamientos que las personas manifiestan frente a los cambios.

*Career adapting* implica dominar las tareas de desarrollo profesional, hacer frente a las transiciones ocupacionales y adaptarse a los traumas y contingencias del trabajo. La teoría de la construcción de carrera considera que las adaptaciones a estas tareas, transiciones y traumas se fomentan principalmente mediante cinco conjuntos de comportamientos: orientación, exploración, establecimiento, gestión y desconexión (Savickas y Porfeli, 2012).

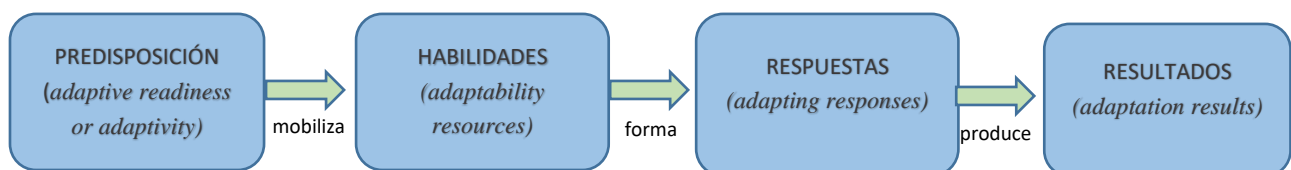
Por otra parte, *adaptivity* es el rasgo de la personalidad que reflejan flexibilidad o voluntad de cambiar. Cuando el individuo se enfrenta a un desequilibrio o a una transición, ésta se hace visible, y para adaptarse modifica el *self*, el contexto o ambos (Savickas y Porfeli, 2012, Savickas et al., 2018). La teoría de la construcción de carrera ve la disposición para adaptarse, *willingnes*, como un rasgo o tendencia básica cada vez más estable y duradera que se sitúa en el núcleo del individuo. Quien está dispuesto a adaptarse debe tener recursos para influir en la situación, ya sea una nueva tarea, una transición o trauma.

Los recursos que un individuo tiene para adaptarse son las fortalezas o capacidad de autorregulación que pone en práctica para resolver los problemas desconocidos, complejos y mal definidos que se le pueden presentar a lo largo de la vida laboral. Estos recursos no están en el individuo, sino que residen en la intersección del individuo y el entorno. Por eso las habilidades de adaptación son constructos psico-sociales (Savickas y Porfeli, 2012).

Los recursos de adaptación son parte del capital humano, definido como las competencias acumuladas y el conocimiento adquirido a través de la educación y la experiencia. Tendrán mejores resultados de adaptación, aquellos que están dispuestos y son capaces de tener conductas para enfrentar condiciones cambiantes (Savickas y Porfeli, 2012).

En resumen, las cuatro dimensiones en secuencia son un puente para que el individuo transite exitosamente en su trayectoria laboral. El modelo de adaptación propone que la predisposición para la adaptación (*adaptive readiness*) moviliza los recursos (*adaptability resources*) que dan forma a respuestas concretas (*adapting responses*) para producir resultados (*adaptation results*) (Savickas, 2013; Savickas et al., 2018).

Figura 1  
Modelo de adaptación de carrera según la Teoría de Construcción de Carrera de Savickas





Savickas (2005) define dimensiones globales de adaptabilidad de carrera y los organiza en un modelo estructural de tres niveles. El nivel más abstracto son 4 dimensiones o recursos de adaptación general: preocupación, control, curiosidad y confianza (Savickas y Porfeli, 2012).

En un nivel intermedio, el modelo articula un conjunto de variables funcionales para cada dimensión. Dichas variables incluyen actitudes, creencias y competencias específicas (mecanismos que sintetizan los autoconceptos vocacionales), que permiten alcanzar el comportamiento necesario para desarrollar, negociar y resolver las situaciones de la vida laboral (Savickas, 2005).

Las actitudes son variables afectivas o emocionales que estimulan el comportamiento y las creencias son variables conativas o inclinaciones que lo dirigen. Ambas disponen al individuo a actuar de determinada manera de modo que cada uno tienen una tendencia de respuesta (Savickas, 2005). Por otra parte, están las competencias que modelan el comportamiento vocacional y constituyen el tercer nivel, el más concreto.

La preocupación de un individuo por su futuro vocacional es la primera dimensión y la más importante. Refiere esencialmente a la orientación hacia el futuro, el sentido de estar preparado para el mañana, haciendo que el futuro se sienta real (Savickas, 2005). En inglés *concern*, refiere al grado en que una persona está implicada en la preparación para lo que vendrá y cuánto se preocupa por su futuro como trabajador (Savickas y Porfeli, 2012). Las actitudes de planificación y optimismo fomentan el sentido de preocupación en los individuos, les permite ser conscientes de las tareas vocacionales y las transiciones profesionales que deben afrontar, así como de las elecciones que deben hacer para el futuro inminente y el más lejano.

En segundo lugar está el control, el grado de responsabilidad que una persona siente que tiene para organizar su futuro laboral. Refiere a la capacidad de incidir sobre uno mismo y sobre el entorno, utilizando autodisciplina, esfuerzo y persistencia (Savickas, 2005; Savickas y Porfeli, 2012). La falta de control sobre la carrera en general se asocia con la indecisión, es decir la incapacidad de elegir. Aumentar el control personal sobre el futuro profesional implica alcanzar la autorregulación y la conciencia en la toma de decisiones (Savickas, 2005).

Con el sentimiento de control viene la iniciativa de aprender sobre distintos tipos de trabajos, así como la búsqueda de nuevas oportunidades laborales. Esto introduce la tercera dimensión, la curiosidad cuya principal función es explorar y buscar información, tanto de autoconocimiento como información ocupacional, explorar el medio ambiente, así como

posibles y futuros escenarios (Savickas, 2005; Savickas y Porfeli, 2012). Tener la actitud de ser curioso tienen que ver con explorar qué tanto se ajusta el *self* al mundo laboral y la información es la que permite tomar decisiones.

Por último la confianza, que refiere al grado de certeza que muestra una persona cuando resuelve problemas y supera obstáculos. Para alcanzar las aspiraciones personales se necesita autoconfianza, que se vincula con la autoestima y la autoeficacia de la persona. En la carrera estas provienen de resolver problemas diarios, ya sea en el hogar, en los estudios, en el trabajo o incluso en los hobbies (Savickas, 2005). Experimentar nuevas situaciones refuerza la confianza y desafía al individuo a seguir probando. A veces las personas tienen creencias, erróneas, sobre el rol social según el género o la raza, que producen barreras internas y externas que inhiben el desarrollo de esta dimensión. La confianza permite comprometerse con el diseño del futuro ocupacional que cada uno tiene y ejecutar los planes para que se concrete.

Entonces es posible afirmar que los trabajadores con altos niveles de adaptabilidad se preparan para futuras tareas profesionales (preocupación), asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional (control), exploran posibles *future selves* y oportunidades de carrera (curiosidad) y creen en su capacidad para resolver problemas relacionados con esta (confianza) (Rudolph et al., 2017). El nivel de adaptabilidad no solo depende de tener estos cuatro recursos, sino más bien de usarlos correcta y oportunamente, que se refleja en la planificación, la toma de decisiones, explorar el entorno y resolver problemas ((Koen, Klehe, y Van Vianen, 2012).

Si bien una gran cantidad de evidencia sugiere que estas dimensiones son teórica y empíricamente distintas, también están altamente correlacionadas (Rudolph et al., 2017).

### ***2.3 En qué impacta la adaptabilidad***

Numerosos investigadores de distintas partes del mundo han centrado sus investigaciones en conocer qué explica o define los diferentes niveles de adaptabilidad, así como en qué impacta desarrollar las habilidades para adaptarse en la carrera laboral.

A grandes rasgos, las investigaciones sobre adaptabilidad toman como casos de estudio a trabajadores o estudiantes, tanto de secundaria como universitarios. El fin es conocer cómo se va desarrollando el concepto de carrera y las decisiones que los individuos toman respecto a su vocación.

En cuanto a los trabajadores, se ha identificado que la adaptabilidad predice positivamente la satisfacción y el éxito de carrera (Chan y Mai, 2015; Guan, et al., 2015; McKenna, et al., 2016) y especialmente en relación a las prácticas que apuntan a la retención del personal (Coetzee y Stoltz, 2015). Por el contrario, adaptabilidad se relaciona negativamente con las intenciones de rotación o deserción (*turnover intention*), lo que permite que las organizaciones puedan planear mejor cómo acompañar a sus empleados y anticiparse a la rotación de personal (Chan y Mai, 2015; Guan, et. al., 2015).

Adaptabilidad también mostró que se relaciona negativamente con el estrés laboral y positivamente con la orientación hacia la felicidad (Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch, y Rossier, 2013). Estas habilidades para adaptarse son mediadores parciales entre la tensión laboral y la inseguridad profesional, permitiendo alcanzar mejores resultados de bienestar en general (Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi, y Rossier, 2013). Buyukgoze-Kavas, Duffy, y Douglass, (2015) afirman que los cuatro componentes de la adaptabilidad correlacionan significativamente con satisfacción de vida en general.

En cuanto a los estudiantes, la adaptabilidad de carrera predice las aspiraciones profesionales de los adolescentes (Hirschi, 2010) y las habilidades de empleabilidad de los estudiantes de escuelas técnicas (de Guzman y Choi, 2013). En la búsqueda de trabajo, fueron más efectivos los graduados con altos niveles de adaptabilidad (Guan et al, 2014) y es posible afirmar que ayudarlos a desarrollar sus habilidades de adaptación, aumenta la probabilidad de conseguir un mejor trabajo (Koen, et al., 2012).

Similar a los resultados en el mundo laboral, la adaptabilidad de carrera se relaciona negativamente con el *burnout* académico, positivamente con la construcción de carrera (Merino-Tejedor et al., 2016) y con la satisfacción académica en universitarios (Duffy, 2015). Las diferentes investigaciones sugieren que conocer la adaptabilidad profesional permite a las organizaciones (ya sean entornos laborales o de formación) acompañar mejor a los individuos y anticiparse a los problemas. En el nivel individual, conocer y desarrollar las habilidades de adaptación de carrera redundan en mejores resultados tanto en lo laboral y como en el ámbito personal. De modo que la adaptabilidad de carrera es una construcción central en la vida laboral, inclusive antes de ingresar a la actividad propiamente dicha.

## 2.4 Willingnes: estar predispuesto a la adaptabilidad

### 2.4.1 Mi futuro yo laboral y la adaptabilidad

Como fue mencionado la curiosidad, como recurso de adaptación, lleva al individuo a conocer y explorar alternativas para su self en lo que concierne a su rol laboral. Esto se relaciona con la construcción de la identidad que los individuos hacen a lo largo de sus vidas, sobre la cual influye el pasado y las experiencias del presente, para bien o para mal (Beyer y Hannah, 2002), así como el futuro mueve y tracciona dicho proceso (Strauss, et.al., 2012).

Dentro de la teoría de la identidad, Burke y Stryker (2000) han forjado dos grandes corrientes complementarias. Stryker se centra en el vínculo entre identidad y estructura social (una corriente sociológica), mientras que Burke mira la identidad como proceso de autoverificación (corriente psicológica). Durante mucho tiempo, la identidad fue vista como una construcción y negociación de los individuos en la interacción social únicamente. Estos autores unieron sus miradas y demostraron que la relación de la estructura social sobre la identidad influye en el proceso de autoverificación; y este último crea y sostiene las estructuras sociales. En resumen, la identidad se construye a partir de autopercepciones, así como de la interacción con otros y de los múltiples roles que cada uno ocupa en el entramado social (Stryker y Burke, 2000)

Strauss, et al. (2012) describieron *future work self*, concepto que refiere a las representaciones de uno mismo en el futuro, que refleja las esperanzas y aspiraciones en relación al trabajo (se puede enmarcar como un *possible self*, definido originalmente por Marcus y Nurius (1987, referenciado por Strauss, et. al., 2012) como representaciones cognitivas de los individuos sobre lo que esperan llegar a ser o no en el futuro). Cuanto más clara sea esta aspiración, más importante será el *future work self* y más traccionará hacia un desempeño proactivo del individuo.

Los autores demostraron que estas imágenes actúan como poderosos motivadores sobre el comportamiento de la persona, dado que se genera una discrepancia entre el futuro deseado y el presente, permitiéndole al individuo explorar nuevas posibilidades (desarrollar habilidades o buscar información) y simular mentalmente su futuro.

Strauss, et. al. (2012), definen dos atributos para *future work selves*: la sobresaliente (salience) y el proceso de elaboración. *Future work self salience* refiere a la imagen del ser futuro esperado, clara y fácil de imaginar para una persona. Las identidades salientes son de alta importancia subjetiva para identificar o definir el yo y tienen una gran relevancia situacional (Ashforth, 2001). Son fácilmente accesibles en la memoria de una persona y, por

lo tanto, se activan con frecuencia en el autoconcepto de trabajo. Los posibles yo activados y destacados se organizan y energizan el comportamiento de los individuos para lograr su objetivo (Leondari, Syngollitou y Kiosseoglou, 1998 citado por Strauss, et. al., 2012). La prominencia o saliencia del *future work self* se desarrolla a lo largo del tiempo a medida que los individuos piensan en sus esperanzas y aspiraciones para su futuro, observan modelos a seguir (Ibarra, 1999) y consideran en qué se convertirán. Los *future work selves* son un recurso de motivación porque apoyan el proceso a través del cual se definen los objetivos y ayudan a generar estrategias para mantener el esfuerzo hacia estos objetivos. Strauss et al. (2012) toma tres perspectivas teóricas que le permiten mostrar cómo el *future work self* crea metas y motiva el esfuerzo hacia estas.

*Future work self elaboration* refiere al grado de detalle y complejidad de la imagen en su representación cognitiva. Elaboración y “*saliencia*” están relacionados pero son distintas características. Los autores sostienen que la elaboración influye en los comportamientos proactivos en relación a la carrera, solo si el *future work self* tiene algún rasgo sobresaliente (Strauss et al., 2012).

Otros investigadores han analizado la relación entre *future work self* y adaptabilidad de carrera, principalmente analizando este segundo concepto como un facilitador, vehiculizador o mediador para otros logros.

Volviendo a la teoría de construcción de carrera de Savickas (1997, 2005, 2013) dentro del concepto adaptabilidad hay dimensiones previas a las respuestas concretas de un individuo para adaptarse: por una parte *career adaptivity*, que se refiere a la voluntad y/o disposición de un individuo para adaptarse, para participar del proceso y lograr la integración persona-entorno; y por otra parte *career adaptability* (Savickas, 1997; Savickas y Porfeli, 2012) que refiere a las habilidades que una persona tiene o desarrolla para lograr satisfactoriamente la integración y transiciones. "Estar dispuestos" y "ser capaces" juegan distintos papeles e interactuar entre sí para predecir los resultados de carrera de las personas (Savickas y Porfeli, 2012). Es más probable lograr resultados adaptativos cuando las personas están "dispuestas" y son "capaces" de realizar conductas que les permiten enfrentarse a los desafíos del mundo laboral.

Guan et al. (2014) y Cai et al. (2015) entienden *adaptivity* como una fuerza de motivación que guía las acciones de construcción de carrera de los individuos. Por esto, en sus investigaciones sobre adaptabilidad en universitarios egresados chinos, operacionalizaron el concepto *career adaptivity* como *future work self*. Ambas investigaciones encontraron correlación entre *future work self* y *career adaptability*.

Por una parte Guan et al. (2014) construyeron modelos de mediación y moderación para examinar las relaciones entre *future work self*, *career adaptability*, *job search self-efficacy* y *employment status*; encontraron que *future work self* tuvo un efecto positivo sobre *employment status*, siendo esta relación parcialmente mediada por *career adaptability* y *job search self-efficacy*. Adicionalmente, los resultados mostraron que el efecto positivo de *future work self* sobre *job search self-efficacy* fue más fuerte entre los graduados con alto nivel de *career adaptability*. La investigación tuvo como objetivo examinar simultáneamente cómo los antecedentes psicológicos de estar "dispuesto" (operacionalizado como *future work self*) y ser "capaz" (operacionalizado como *career adaptability*) afectan en la transición de la universidad al mercado laboral al poner a prueba los resultados obtenidos en la búsqueda de trabajo.

El modelo planteado por Guan et al. (2014) sugieren que un *future work self* saliente o importante, motiva a los individuos a desarrollar un alto nivel de *career adaptability*, que luego mejora el éxito de búsqueda de trabajo de las personas al mejorar su autoeficacia en esto. Concluye su trabajo afirmando que *future work self* predice significativamente *career adaptability* así como *job search self-efficacy* y *employment status*.

Por otra parte, Cai et al. (2015) construyeron modelos de mediación y moderación para analizar la relación entre *self-esteem*, *proactive personality*, *career exploration*, *future work self* y *career adaptability*. Los resultados mostraron que *self-esteem* y *proactive personality* predicen positivamente *future work self* y *career adaptability*, relación mediada por *career exploration*.

Taber y Blankemeyer (2014), examinaron el efecto aditivo de las dimensiones de *career adaptability* por separado (preocupación, control, confianza y curiosidad) sobre *future work self salience* en la predicción de *career planing*, *proactive skill development* y *proactive career networking* en una muestra de estudiantes universitarios. Partiendo de los estudios de Strauss et al. (2012) en los que se muestra que *future work self* predice comportamientos de carrera proactivos, los autores plantean que: 1) la preocupación tiene un efecto adicional por encima de *future work self* en la predicción de la planificación de carrera; 2) la confianza tiene un efecto adicional por encima de *future work self* en la predicción del desarrollo de habilidades proactivas; y 3) la curiosidad tiene un efecto adicional por encima de *future work self* en la predicción de la construcción de redes profesionales (Taber y Blankemeyer, 2014). Los resultados indicaron que el *future work self* predice la planificación profesional y que la preocupación tiene un efecto aditivo. *Future work self* también predijo el desarrollo proactivo de habilidades y la creación de redes profesionales, pero la confianza y la curiosidad

mediaron estas relaciones respectivamente. En resumen, los resultados sugieren que el *future work self* y *career adaptability* desempeñan un rol influyente en el compromiso de un comportamiento profesional proactivo.

Estos autores concluyen que el efecto del *future work self* y los efectos combinados con *career adaptivity* que se observan en su estudio realzan la naturaleza dinámica y útil de estos conceptos cuando se estudian conjuntamente. Es la misma sinergia que encontró Guan et al. (2014) entre los constructos y el status laboral en quienes buscan trabajo. Resultados como éstos muestran la utilidad general de cómo la motivación hacia un futuro deseado y los procesos de adaptación de carrera se relacionan con los comportamientos necesarios para la gestión de esta.

Estas investigaciones demuestran la correlación positiva entre *future work self* y *career adaptability*, pero tienen ciertas limitaciones. En el caso de Taber y Blankemeyer (2014), la muestra fueron 113 estudiantes universitarios de grado (en Estados Unidos), de los cuales 97 eran mujeres, lo que dificulta generalizar sus conclusiones.

Si bien el estudio de Guan et al. (2014), es una muestra grande (340 hombres y 357 mujeres) de jóvenes chinos universitarios egresados (tanto de grado como maestría), se cree pertinente mirar este factor en otra cultura y haciendo énfasis en otras variables.

Rudolph et al (2017) realizó un meta-análisis en base a 90 estudios empíricos que midieron la adaptabilidad de carrera y demostraron que *career adaptability* se asocia significativamente con medidas de *career adaptivity*, dentro de la que está el constructo *future orientation*, integrado por las variables *Future Orientation*, *Future Temporal Focus*, *Future Temporal Orientation*, *Future Time Perspective* y *Future Work Self*.

Por lo tanto nuestra primera hipótesis a confirmar en este contexto es:

*H1.1 Future Work Self incide positivamente en la adaptabilidad*

Como se ha descrito, *future work self* también se podría ver influido por la adaptabilidad e ir modificándose como fruto de la curiosidad y al ir sintiendo que el escenario al cual se adapta le gusta y lo siente cómodo. De modo que es posible esperar estos conceptos actúen como un binomio que se retroalimenta. Probaremos que:

*H1.2 Adaptabilidad incide positivamente en future work self*

#### 2.4.2 Actividades de desarrollo profesional

Desde la universidad se le propone al estudiante actividades complementarias a la formación curricular tales como charlas o seminarios de actualización, así como actividades ligadas al desarrollo profesional y/o inserción laboral. En general se les denomina actividades extracurriculares, muy valoradas y con un efecto positivo sobre el desarrollo personal y académico de los estudiantes en su formación como ciudadanos y en el desarrollo de habilidades sociales (Almeida, Guisande y Paisana, 2012 citado por Monteiro y Almeida, 2015). Las actividades extracurriculares son oportunidades de explorar, testear y recibir feedback de sus *possibles selves*, así como directivas para su futuro rol laboral (Monteiro y Almeida, 2015).

Tchibozo (2007) identificó una influencia positiva de las actividades extracurriculares en la transición de los graduados universitarios a la inserción laboral, y afirma que este tipo de actividades permiten que la transición sea más efectiva y según el tipo de actividad, difieren los resultados. Monteiro y Almeida (2015) investigaron la incidencia de las actividades extracurriculares sobre la adaptabilidad, no encontrando relación entre estas, pero entienden que se debe a particularidades de las actividades no medidas o valoradas (ej: tiempo de ejecución, dedicación semanal, dificultad de la actividad, etc).

El espectro de las denominadas actividades extracurriculares es amplio y va desde la práctica deportes, actividades de ayuda social, la representación estudiantil, actividades culturales o activismo ciudadano (Blasko, Brennan, Little, y Shah, 2002; Tchibozo, 2007). En el presente estudio se propone ver la relación de actividades que se proponen desde la universidad con el objetivo de acercar a los individuos al rol profesional. En concreto se propone mirar cómo incide la participación en la feria laboral anual, donde los estudiantes toman contacto con empleadores y consultoras de selección de personal; la participación en charlas o seminarios con profesionales para conocer el rol; y por el último instancias de voluntariado o ayuda social, las cuales en general demandan una dedicación semanal y un compromiso en el tiempo. Estas actividades son abiertas y de participación voluntaria, de modo que se podría entender que quienes las realizan tienen interés por su desarrollo personal y profesional, no se quedan solamente con lo que se brinda desde el aula si no que buscan experiencias complementarias. En el marco de la teoría de la construcción de carrera, participar de estas actividades es un indicador de *adaptivity*. A partir de este supuesto es posible hipotetizar que:



*H2: los estudiantes que participan de actividades de desarrollo profesional y/o personal, tienen mayor adaptabilidad*

## **2.5 Satisfacción y logro académico como resultados de adaptabilidad**

El concepto de adaptabilidad de carrera se vincula fuertemente con cuestiones vocacionales y más específicamente laborales, pero algunos autores sostienen que es una habilidad que puede contribuir a las diversas situaciones de la vida cotidiana. Las investigaciones sobre la adaptabilidad en estudiantes de grado, sugieren que sentirse adaptable en la carrera profesional se vincula con resultados vocacionales positivos, así como con la satisfacción académica actual (Duffy et al., 2015).

Por su parte la psicología positiva considera que las personas poseen un rol proactivo en sus procesos de adaptación y búsqueda de bienestar psicológico, más allá de las variables situacionales o contextuales (Medrano y Pérez, 2010). Desde esta perspectiva, la satisfacción es un componente cognitivo del bienestar psicológico que se alcanza al comparar las aspiraciones que una persona tiene, respecto a sus logros alcanzados (Medrano, Fernández Liporace, y Pérez, 2014; Vergara-Morales, Del Valle, Díaz, y Pérez, 2018).

La satisfacción en el ámbito académico se define como “el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” (Medrano y Pérez, 2010, p. 6), es un proceso dinámico que se define por las características de la institución y por la percepción de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje (Medrano et al., 2014; J. Vergara-Morales et al.2018). Este concepto se relaciona positivamente con la adaptación académica o ajuste académico (Lent et.al., 2009 citado por Medrano y Pérez, 2010), la integración social, el bienestar, el desempeño y éxito académico de los estudiantes entre otros resultados (J. Vergara-Morales et al.2018; Medrano y Pérez, 2010).

Duffy et al. (2015), examina la relación de los cuatro componentes de adaptabilidad de carrera con la satisfacción académica, comprobando una correlación moderada entre estos constructos. Observa que los estudiantes universitarios con alto nivel de adaptabilidad de carrera tienen más posibilidad de insertarse en el mundo laboral cuando egresan, son más eficientes en la toma de decisiones sobre sus carreras y en general son más competentes y optimistas. Sentirse adaptable en la carrera profesional, un objetivo a futuro del estudiante, permite una mayor satisfacción durante la vida académica actual.

La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación a sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera (Salanova, et al., 2005). Los estudiantes que informan altos niveles de satisfacción académica se caracterizan por progresar en sus metas académicas, así como tener confianza en sus capacidades para alcanzarlas (Medrano y Pérez, 2010, p. 6). Por lo tanto, estudiantes que logran adaptarse a la universidad podrían tener como resultado mayor satisfacción y mejores resultados en cuanto a logro.

La satisfacción personal tiene un papel importante en el desempeño académico, demostrando que la mayoría de los estudiantes universitarios satisfechos con su carrera y la universidad, tienen resultados positivos en el rendimiento académico. Este se mide generalmente con el promedio de calificaciones (sumatoria de cursos aprobados y perdidos), el cual es un indicador que certifica el logro alcanzado, es preciso y accesible (Garbanzo Vargas, 2007). Las calificaciones constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento académico de un alumno en el ámbito institucional educativo (Montero, Villalobos, y Valverde, 2007). A diferencia del salario, un indicador utilizado en las investigaciones sobre éxito de carrera, en el ámbito universitario hay que tener presente que las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para todos los centros educativos, todos los cursos y todo el cuerpo docente (Page, 1990 citado por Montero, et al., 2007).

Por lo tanto hasta aquí las múltiples investigaciones citadas nos permiten afirmar que adaptabilidad de carrera se relaciona positivamente con satisfacción académica y que esta incide sobre rendimiento académico. El foco de la presente investigación será ver si existe relación entre adaptabilidad sobre logro académico independientemente de la satisfacción.

De los resultados esperaremos probar que:

*H3: A mayor adaptabilidad, mayor satisfacción académica.*

*H4: A mayor adaptabilidad, mayor rendimiento académico.*

En el campo de la educación los diversos autores coinciden en que en el rendimiento académico, intervienen factores internos y externos al individuo, tanto de nivel social, cognitivo y emocional y a su vez existen determinantes personales, sociales e institucionales (Garbanzo Vargas, 2007). Sería muy difícil medir y controlar todas estas variables como

predictores del rendimiento, pero se tomarán en cuenta las características de los individuos como variables de control.

## ***2.6 Cómo inciden las características de los estudiantes***

La teoría de la construcción de carrera propone explícitamente asociaciones entre adaptabilidad y características demográficas, como la edad y la trayectoria. Algunos autores han analizado la influencia de estas variables, así como el género y el grado de educación.

Con respecto al género, un estudio entre estudiantes chinos sugirió que los hombres tienen mayor adaptabilidad profesional que las mujeres (Hou, Leung, Li, Li, y Xu, 2012), mientras que otros estudios no encuentran diferencias de género (Hirschi, 2009; Rudolph et al., 2017). En la investigación entre estudiantes chinos los autores señalan que, si bien no esperaban dicha diferencia, entienden que se puede deber a patrones y discursos culturales sobre el rol del hombre y la mujer en la sociedad oriental. Según Zacher (2014b), la nacionalidad puede influir en la adaptabilidad de carrera por factores culturales e institucionales. Entonces en el presente estudio testaremos que:

*H5: El género no incide sobre adaptabilidad.*

Rudolph et al (2017) realizaron un meta-análisis para examinar las relaciones de *career adaptability* con *career adaptivity* como rasgo de la persona, *adapting responses* como lo que la persona hace para adaptarse y *adaptation results* como lo que la persona logra; en sus resultados encontraron que tanto edad como educación se relacionan positivamente con la adaptabilidad de la carrera. La asociación de adaptabilidad con la edad fue bajo y respecto a la experiencia no fue significativa, lo cual es curioso siendo esta un importante factor de capital humano.

En la misma línea, estudios comparativos han demostrado que los adultos trabajadores tienen mayor puntaje en todos los factores del CAAS respecto a adolescentes (Ambiel, Carvalho, Martins, y Tofoli, 2016), así como estudiantes de secundaria tienen mayor adaptabilidad que estudiantes de enseñanza media (Johnston et al., 2013). Por lo tanto, se puede inferir que a mayor edad, mayor adaptabilidad y se explica porque las habilidades de adaptación están en la intersección del individuo y el entorno, no estrictamente en la persona. Más específicamente, Ambiel et al (2016) identificó una pequeña diferencia entre adolescentes y adultos trabajadores en los constructos confianza y curiosidad, lo que indica

que los trabajadores adultos han desarrollado un mayor sentido de confianza en sus habilidades para tomar decisiones y transiciones, y para explorar sus posibilidades profesionales.

Por otra parte, Zacher (2014b) encontró que la preocupación se correlaciona negativamente con la edad, y positivamente con el control. En otro estudio, en el que analizó la adaptabilidad de carrera a lo largo del tiempo encontró que a mayor edad los individuos experimentan mayores incrementos en el control y la confianza. Esto coincide con lo que sugiere *the motivational theory of life span development* (Zacher, 2014a), que la capacidad de control primario de los individuos (es decir, la capacidad de alinear el entorno con el yo) disminuye con la edad y que los individuos envejecidos compensan esta disminución mejorando su control secundario (es decir, el deseo de alinear el yo con el entorno). Siguiendo estas investigaciones podemos esperar que:

*H6: A mayor edad, mayor adaptabilidad.*

Sin duda la relación con la edad requiere mayor investigación, y se debería tomar etapas de la carrera más que años de vida como afirma Rudolph (2016) quien plantea la perspectiva de *lifespan*. Es posible que una alta adaptabilidad de carrera sea más importante durante ciertas etapas como por ejemplo, para los jóvenes cuando ingresan al mundo laboral; o para los trabajadores que se enfrentan a la jubilación (Rudolph et al, (2017). Hou, et. al. (2012), quienes aplicaron el CAAS a estudiantes universitarios de grado de distintos años, encontraron que la adaptabilidad era mayor en los nuevos estudiantes y en los del último año. Entienden que esta diferencia se explica por la motivación que los jóvenes tienen al comenzar la universidad, así como el próximo egreso al mercado laboral.

Distintos investigadores sostienen que los recursos de adaptabilidad son capital humano desarrollado a partir de la educación y de las experiencias de la vida. Las habilidades para adaptarse en la carrera no son rasgos establecidos, sino que son competencias construidas psicosocialmente a lo largo de la vida (Ambiel et al., 2016; Savickas y Porfeli, 2012; Zacher, 2014b). Por lo tanto, se puede inferir que la relación entre educación y adaptabilidad es positiva, dado que la educación ayuda a los trabajadores a adquirir y utilizar nuevos recursos para dominar tareas y transiciones laborales. Por esto buscará probar que:

*H7: A mayor cantidad de años de carrera, mayor adaptabilidad.*

Otra característica de algunos estudiantes universitarios es trabajar, en algunos casos pocas horas y en otros a tiempo completo. Se entiende que quienes desempeñan alguna actividad en el mercado laboral tienen mayor conocimiento de este y ejecutan un rol distinto, aunque la tarea no esté estrictamente relacionada con lo que estudian. La experiencia laboral

durante la formación superior es muy positiva dado que los prepara para el futuro, aumenta las oportunidades de conseguir un mejor empleo, pueden acceder a mayores salarios así como una mayor satisfacción personal (Monteiro y Almeida, 2015; Blasko et al, 2002). Trabajar mientras se es universitario le permite al estudiante experimentar, los hace más atractivos frente a los empleadores, desarrollan habilidades propias del mundo laboral, pero también quitan tiempo y concentración de los estudios teniendo muchas veces malos resultados en cuanto al desempeño académico (Jewell, 2014; Monteiro y Almeida (2015) aplicaron el CAAS a estudiantes que cursaban el último año de maestría, y encontraron que hay una relación positiva entre quienes trabajan mientras cursan los estudios superiores, concretamente en las sub-escalas de control y curiosidad. Por lo tanto, en el presente estudio se buscará probar si:

*H8: Los estudiantes que trabajan, tienen mayor adaptabilidad*

## ***2.7 Validar el instrumento en Uruguay***

Como fue mencionado en la introducción uno de los objetivos del presente trabajo es validar el Career Adap-Ability Scale en español, con adaptaciones en su redacción para Uruguay, y contribuir al modelo de adaptabilidad de carrera. El CAAS es una herramienta que ha sido aplicada en diversidad de países y culturas. Sin embargo, no se conocen publicaciones que lo hayan utilizado en países de América Latina hispanoparlantes, por lo cual validar esta escala en un nuevo contexto permitirá trabajar con este en ámbitos de creación de conocimiento, así como de intervención o acompañamiento psicológico.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó en la Universidad Católica del Uruguay, la universidad privada más grande y antigua de Uruguay, específicamente con estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Humanas (en adelante FCH), en su sede de Montevideo.

Se trata de un trabajo cuantitativo, de recolección de datos por medio de un cuestionario integrado por diferentes herramientas diseñadas y testeadas a nivel internacional. En análisis de los datos es estadístico buscando probar o refutar las hipótesis planteadas anteriormente.

#### *3.1 Procedimiento y muestra*

Se elaboró un cuestionario on line a través de la plataforma Qualtrics, que fue aplicado a un total de 312<sup>1</sup> estudiantes universitarios, entre el 6 de noviembre y el 17 de diciembre de 2018. Durante el mes de noviembre, se visitaron clases de las distintas carreras de FCH, invitando a los estudiantes a participar libremente y dándole la opción de completar el formulario online en ese momento por medio de sus celulares o en papel quienes no tuvieran. Terminado el semestre, en el mes de diciembre, se envió invitación por correo electrónico a grupos de estudiantes que no se pudo visitar personalmente, recibiendo algunas respuestas por este medio.

Todos los estudiantes que respondieron el cuestionario debieron leer y firmar previamente un consentimiento de participación<sup>2</sup> en la investigación, así como conceder autorización a acceder a su ficha curricular y demás datos personales.

Del total se eliminaron las respuestas de cinco alumnos extranjeros que se encontraban de intercambio en Uruguay, dado que la nacionalidad y la lengua materna podría influir en la interpretación de las preguntas.

De las restantes 307 respuestas:

- 5 casos no finalizaron el cuestionario de modo que en el análisis, el total de observaciones puede variar según el cruce de variables.

- 1 caso respondió de forma anónima.

---

<sup>1</sup> La muestra no es estadísticamente representativa.

<sup>2</sup> Previamente se presentó la investigación al Comité de ética de la Universidad y se siguió la reglamentación para investigaciones con seres humanos en dicha institución. Ver <https://ucu.edu.uy/es/node/45009>

- 5 alumnos cursan dos carreras en simultáneo: 3 tienen una carrera FCH y la otra no, se optó por conservar los datos de la carrera FCH; los otros 2, cursan dos carreras FCH y se optó mantener los datos de la carrera más antigua.

- 2 alumnos son de Facultad de Psicología y 8 alumnos son de Facultad de Ingeniería. Estas respuestas no fueron consideradas para el análisis en relación a rendimiento académico dado que este puede variar considerablemente según el tipo de disciplina, modalidad de cursos, etc.

La muestra se compone de 211 mujeres (68.7%), 95 hombres (30.9%) y 1 sin identificar (0.35%). La edad promedio es de 21.56 años (desviación estándar 0.188) con una distribución entre los 18 y los 43 años, siendo 20 años la moda.

*Tabla 1*  
Distribución según edad (n=306)

Rango de edad	Casos	% del total
18-19	75	24.51
20-21	119	38.88
22-23	54	17.65
24-25	31	10.13
26 o más	27	8.83

Si bien el cuestionario se aplicó en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, las carreras de la Universidad Católica tienen un porcentaje de créditos de libre configuración, pudiendo optar dentro de toda la oferta disponible en la institución. Es por esto que algunos estudiantes son de otras facultades como Ingeniería o Psicología.

*Tabla 2*  
Distribución por carrera (n=306)

Carrera	Facultad	Casos	% del total
Lic. y Tec. En Recreación y Tiempo Libre	FCH	28	9.15
Lic. en Artes Visuales	FCH	38	12.42
Lic en Sociología, Ciencias Políticas y Trabajo Social	FCH	15	4.90
Lic. en Educación Inicial	FCH	47	15.36
Lic. en Comunicación	FCH	168	54.90
Lic. en Ingeniería Audiovisual	FIT	8	2.61
Lic. en Psicología/Psicopedagogía	FCS	2	0.65

Todas las licenciaturas tienen una duración de 4 años de curso y la elaboración de un trabajo final que en general se hace durante el último año de la carrera o una vez finalizados los cursos. Según UNESCO, se estima que para este tipo de programas se considera logro académico quienes cumplen dentro del plazo de 1,5 la duración del programa. En el caso de

las carreras de FCH, los estudiantes deberían completar sus estudios y egresar en un máximo de 6 años. Como se muestra en la tabla N, son muy pocos los estudiantes con 6 años o más.

Tabla 3  
Distribución por año de ingreso (n=306)

Año de ingreso	Casos	% del total
2018	83	27.12
2017	71	23.20
2016	70	22.88
2015	64	20.92
2014	12	3.92
2013 a 2011	6	1.96

Además de las preguntas vinculadas a *future work self*, *satisfacción académica* y *adaptabilidad de carrera*, se les preguntó a los estudiantes respecto a algunas actividades de desarrollo personal y profesional.

Tabla 4  
Actividades de desarrollo personal y profesional en porcentajes (n=307)

ACTIVIDAD	SI	NO	N/C
¿Actualmente trabajas?	53.75	44.3	1.95
¿Has participado alguna vez de la Feria Laboral que organiza la Universidad Católica cada año?	49.84	48.86	1.30
¿Alguna vez has participado de charlas con egresados o profesionales de tu disciplina para conocer sobre el rol profesional?	63.52	34.53	1.95
¿Realizas algún voluntariado o actividad de ayuda social?	32.25	65.80	1.95

A quienes respondieron afirmativamente la realización de alguna de estas actividades, se les preguntó sobre su utilidad actual o importancia para su futuro, respuestas que se sintetizan en las siguientes tablas.

Tabla 5  
Valoración de actividades de desarrollo personal y profesional, en porcentajes

En caso afirmativo ¿Cómo evaluarías la experiencia?	1.Nada útil	2.Poco útil	3.Algo útil	4.Bastante útil	5.Muy útil	N/C
Feria Laboral UCU	37.25	28.75	21.58	5.22	2.63	4.57
Charlas sobre rol profesional	0.53	2.05	22.56	37.95	35.38	1.53

En caso afirmativo ¿Cuán importante crees que es esta experiencia para tu futuro?	1.Nada importante	2.Poco importante	3.Algo importante	4.Bastante importante	5.Muy importante	N/C



Voluntariado o actividad de ayuda social (n=99)	1.0	2.0	19.2	36.4	41.4	0
Trabajo relacionado a lo que estudia (n=111)	0.91	1.81	10.80	25.22	58.55	2.71
Trabajo no relacionado a lo que estudia (n=53)	9.43	9.43	22.64	24.53	32.07	1.9

### 3.2 Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)

La Escala de Habilidades de Adaptación de Carrera (Career Adapt-Abilities Scale; Savickas y Porfeli, 2012) fue construida por investigadores de 13 países que trabajaron en colaboración para lograr una medida internacional de adaptabilidad de carrera, la cual consta de 24 ítems a contestar en una escala de Likert de 1 a 5 (siendo 1 “not strong” y 5 “strongest” en su versión original).

Está compuesta por cuatro sub-escalas (con seis ítems cada una) que miden preocupación o implicancia, control, curiosidad y confianza como recursos psicosociales para manejar las transiciones, las tareas de desarrollo y los traumas laborales. Luego de ser publicada la versión internacional, continuó siendo testada en otros países, con diversas culturas e idiomas, teniendo distintos grados de confiabilidad (de aceptable a excelente). Los numerosos resultados sugieren que el CAAS mide los mismos constructos de la misma manera en todos los países (Savickas y Porfeli, 2012; Teixeira et al, 2012; Tien et al, 2012; Tolentino et al., 2014; Urbanaviciute et al, 2014; Merino-Tejedor et al, 2016, entre otros).

Dentro de los primeros países que construyeron y testearon la escala, ninguno era de habla española. Posteriormente Merino-Tejedor y otros (2016) investigan sobre la adaptabilidad de carrera y su relación con la auto-regulación, la construcción de carrera y el compromiso académico entre estudiantes universitarios españoles, de donde surge el formulario en castellano. Si bien estos autores utilizaron la técnica de back-translation y obtuvieron altos índices de confiabilidad, la redacción presenta dificultades de interpretación para aplicarlo en Uruguay.

Por lo tanto para la presente investigación se hicieron pequeños ajustes de redacción, previa consulta a Savickas, y se testeó en un focus group con estudiantes de distintas carreras de FCH y de distintos años. Se recogieron nuevos ajustes y se formuló la versión que finalmente se aplicó (ver anexo).

### ***3.3 Escala de Satisfacción Académica (ESA)***

Uno de los instrumentos utilizados para medir la satisfacción de los estudiantes es la Escala de Satisfacción Académica (en adelante ESA), construida originalmente en inglés por Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt en 2007 (ver Medrano et.al., 2014). Está compuesta por siete ítems que se responden con una escala Likert de 5 puntos. Estos ítems se agrupan en un solo factor que mide el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben en relación a su rol como estudiantes (Medrano et al., 2010; Medrano et al., 2014; Vergara-Morales et al., 2018).

Diversas aplicaciones de la escala han presentado puntuaciones con altos niveles de fiabilidad, es unidimensional y presenta una elevada consistencia interna tanto en su formulación original como en español (Medrano et al., 2014; Duffy et al., 2015; Vergara-Morales et al., 2018). Cabe señalar que Medrano aplicó ESA con estudiantes universitarios de Córdoba (Argentina) y Vergara-Morales en universidades de la zona centro-sur de Chile (ver anexo).

### ***3.4 Future work self (FWS)***

Para medir la visión de futuro laboral que tienen los estudiantes respecto a su rol profesional se utilizó la escala definida por Strauss et al. (2012), en la versión traducida y facilitada por P. Suzanne (2016).

Luego de contestar sobre su nivel de satisfacción y sus habilidades de adaptación, se le pidió a los estudiantes que mentalmente se trasladen al futuro e imaginaran quién deseaban ser en términos laborales. Con esa imagen en su mente debían indicar cuán de acuerdo estaban con las afirmaciones sobre *future work self* utilizando una escala de 5 puntos (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, ver anexo).

### ***3.5 Datos personales y académicos***

Al responder el cuestionario, los estudiantes indicaron su documento de identidad, con el cual se pudo acceder a los datos personales y académicos de cada uno. De esta forma se sabe de cada estudiante género, edad, carrera, año de ingreso y promedio de calificaciones.

### ***3.6 Estrategia de análisis***

A partir de las respuestas se construyó una base de datos y los resultados fueron trabajados con el programa estadístico STATA 14.

En primer lugar, se analiza la consistencia interna del instrumento calculando los coeficientes Alpha de Cronbach para cada herramienta.

En segundo lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio del CAAS, para chequear que los datos recogidos se ajustan el modelo teórico y así validar la herramienta para este contexto.

En tercer lugar, por medio de regresiones lineales con las distintas variables medidas, se buscó confirmar o desestimar las hipótesis planteadas en el presente trabajo.

Por último, se presenta un capítulo de conclusiones y consideraciones para futuras investigaciones.



Universidad de  
**San Andrés**

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Consistencia interna del instrumento

Uno de los primeros pasos al analizar los datos, es evaluar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos. En el presente estudio el cuestionario estaba compuesto por tres instrumentos (ESA, CAAS y FWS) y algunas preguntas para conocer a los participantes.

Se utilizó STATA para calcular el coeficiente alfa de Cronbach en cada instrumento, con el fin de evaluar la consistencia interna de cada uno de estos en el presente estudio. Es posible afirmar que ESA y FWS tuvieron una fiabilidad aceptable, mientras que el CAAS tuvo una fiabilidad alta.

Los valores de alfa de Cronbach del CAAS Uruguay son similares, pero por debajo a la versión internacional (Savickas y Porfeli, 2012) y a la versión en español (Merino-Tejedor, 2016)

Tabla 6  
Alpha de Cronbach para cada instrumento y comparación con CAAS Internacional y CAAS en español.

Instrumento	Items	Escala	Cronbach ALFA	Savickas y Porfeli, (2012)	Merino-Tejedor (2016)
ESA	7	Likert (1-5)	0.8045		
CAAS	24	Likert (1-5)	0.9047	0.92	0.92
Preocupación	6	Likert (1-5)	0.7536	0.83	0.79
Control	6	Likert (1-5)	0.7612	0.74	0.80
Curiosidad	6	Likert (1-5)	0.7889	0.79	0.83
Confianza	6	Likert (1-5)	0.7956	0.85	0.84
FWS	5	Likert (1-5)	0.8925		

Tabla 7  
ALFA para cada ítem de FWS

Item	Obs	Sign	Alpha
FWS_1	303	+	0.8628
FWS_2	303	+	0.8536
FWS_3	303	+	0.8665
FWS_4	303	+	0.8723
FWS_5	303	+	0.8882
Test scale			0.8925

*Tabla 8*  
ALFA para cada item de ESA

Item	Obs	Sign	Alpha
ESA_1	307	+	0.7665
ESA_2	307	+	0.7941
ESA_3	307	+	0.7508
ESA_4	307	+	0.7758
ESA_5	307	+	0.8174
ESA_6	306	+	0.7726
ESA_7	307	+	0.7671
Test scale			0.8045

*Tabla 9*  
ALFA para cada item del CAAS

Item	Obs	Sign	Alpha
PR1	307	+	0.9021
PR2	307	+	0.9029
PR3	307	+	0.9012
PR4	307	+	0.9014
PR5	306	+	0.8996
PR6	307	+	0.9008
CN1	307	+	0.9024
CN2	307	+	0.8999
CN3	307	+	0.9000
CN4	307	+	0.9026
CN5	307	+	0.9014
CN6	307	+	0.9000
CU1	306	+	0.9012
CU2	307	+	0.8987
CU3	306	+	0.9015
CU4	307	+	0.9021
CU5	307	+	0.9021
CU6	307	+	0.9002
CF1	307	+	0.9003
CF2	307	+	0.9024
CF3	307	+	0.9005
CF4	307	+	0.9022
CF5	307	+	0.8984
CF6	307	+	0.8987
Test scale			0.9047

## 4.2 Análisis factorial confirmatorio

Para evaluar si los datos recogidos están en línea con el patrón o estructura teórica esperada se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA). Este permite determinar si las medidas utilizadas efectivamente han medido lo que se pretendía medir (Matsunaga, 2010).

Con este método es posible identificar dimensiones que integran una variable y agrupar los ítems que la conforman. Los que no pertenecen a una dimensión o factor, entonces están “aislados” y no miden lo mismo que los demás (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010).

Para el CFA partimos de la hipótesis que existe un modelo subyacente del constructo adaptabilidad y se examinó si este modelo se ajusta adecuadamente a los datos obtenidos. La coincidencia o discrepancia entre el modelo hipotético y los datos observados, se deben evaluar con diversas estadísticas de ajuste.

El primer paso para evaluar el modelo es examinar si se ajusta adecuadamente a los datos para luego ver la dirección, magnitud y significancia estadística. La estadística de chi-cuadrado ( $X^2$ ) proporciona el índice de ajuste más convencional; se le denomina “índice de ajuste exacto” e indica el grado de discrepancia entre el patrón de varianza/covarianza de los datos y el del modelo que se está probando (Matsunaga, 2010). Pero no debe ser el único evaluador dado que es sensible al tamaño de la muestra.

En el presente estudio se realizó un primer CFA estandarizando los ítems, para identificar los cuatro factores que se corresponden con las cuatro dimensiones definidas en la Teoría de Construcción de Carrera (Savickas, 1997, 2002, 2005), como componentes de la adaptabilidad. Luego se realizó un segundo CFA para testear la dimensión adaptabilidad, definida teóricamente por los cuatro factores identificados en primera instancia.

Tabla 10  
Índices de ajuste para los modelos testeados

	$\chi^2$	Prob > $\chi^2$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
<b>CFA 1</b> (4 factores)	631.134	0.0000	0.072	0.84	0.821	0.062
<b>CFA 2</b> (1 factor)	18.38	0.0001	0.163	0.988	0.963	0.010

Como muestra la tabla 10, en ambos CFA  $X^2$  no es estadísticamente significativa. Además de este indicador, es recomendable examinar al menos dos tipos diferentes de índices de ajuste para evaluar el modelo. *Root mean square error of approximation* (RMSEA), es

uno de los *índices de ajuste aproximado*, que estima la cantidad de error por aproximación por grados de libertad del modelo y toma en consideración el tamaño de la muestra; evalúa el modelo en términos de cuán cerca es el ajuste a los datos y se recomienda que sea menor a 0.06, aunque menores a 0.08 también se considera aceptable (Matsunaga, 2010). Como muestra la tabla, en CFA1 RMSEA fue 0.072.

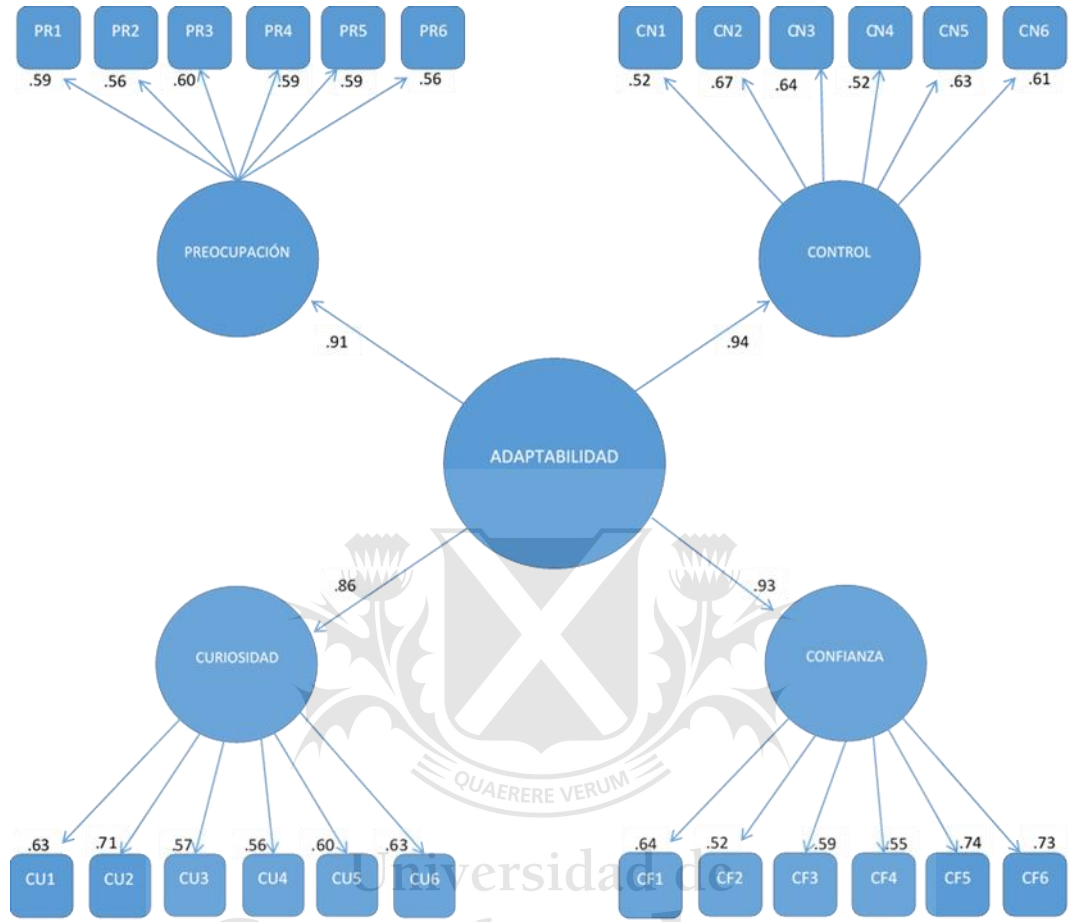
Un segundo grupo de índices es el denominado de *ajuste incremental* los cuales muestran el grado en que el modelo explica la varianza en los datos con respecto a un modelo de línea de base (es decir, un modelo hipotético que no presenta ninguna trayectoria estructural, carga de factores ni correlaciones entre factores) (Matsunaga, 2010). En el presente trabajo se analizó el *comparative fit index* (CFI) y *Tucker-Lewis index* (TLI). Hu and Bentler (citados por Matsunaga, 2010) sugieren que, para que un modelo sea considerado adecuado el valor de alguno de estos debe ser 0.95 o mayor, aunque la literatura convencionalmente habla de 0.90 (Matsunaga, 2010). En este caso, fueron buenos indicadores en el CFA 2 (0.988 y 0.963 respectivamente).

Un tercer grupo de índice de ajuste del modelo, son los denominados *índices de base residual*, que se centran en los residuos de covarianza, o discrepancias entre las covarianzas observadas en los datos y las covarianzas predichas por el modelo en estudio (Matsunaga, 2010). El índice de base residual más utilizado es el *standardized root mean square residual* (SRMR), que indica el valor promedio de los residuos estandarizados entre las covarianzas observadas y predichas. La literatura sugiere que SRMR debe ser menor a 0.10, lo cual se dio así en los dos CFA realizados.

En resumen, es posible afirmar que los factores latentes en los datos coinciden con el modelo teórico. El modelo (con sus dos CFA) tiene un ajuste adecuado dado que el valor de  $\chi^2$  no es estadísticamente significativo y cumplen con al menos un valor positivo en dos grupos distintos de índices de ajuste: el CFA1 tuvo RMSEA menor a 0.08 y SRMR menor a 0.10; CFA2 tuvo CFI y TLI mayor a 0.95 y SRMR menor a 0.10.

Como muestra la figura 2 y la tabla comparativa (tabla 11), todos los ítems son fuertes indicadores de cada constructo: preocupación (de .56 a .60), control (.52 a .67), curiosidad (.57 a .71) y confianza (.52 a .74). A su vez estos cuatro constructos explican significativamente el concepto de adaptabilidad con cargas que oscilan de .86 a .94.

Figura 2  
Modelo con cargas factoriales estandarizadas.



Universidad de  
San Andrés



Tabla 11

Cargas factoriales de CFA1, CFA del CAAS Internacional (Savickas y Porfeli, 2012) y CFA del CAAS en Español (Merino-Tejedor, 2016)

ITEMS	CFA 1 (UY)	CAAS - INTER	CAAS - ESPAÑOL
PR1	0.59	0.65	0.52
PR2	0.56	0.61	0.56
PR3	0.60	0.77	0.72
PR4	0.59	0.69	0.64
PR5	0.59	0.70	0.67
PR6	0.56	0.60	0.56
CN1	0.52	0.48	0.49
CN2	0.67	0.58	0.70
CN3	0.64	0.57	0.71
CN4	0.52	0.56	0.61
CN5	0.63	0.66	0.71
CN6	0.61	0.57	0.68
CU1	0.63	0.62	0.61
CU2	0.71	0.69	0.64
CU3	0.57	0.64	0.71
CU4	0.56	0.66	0.69
CU5	0.60	0.57	0.66
CU6	0.63	0.58	0.65
CF1	0.64	0.60	0.57
CF2	0.52	0.66	0.62
CF3	0.59	0.69	0.65
CF4	0.55	0.72	0.73
CF5	0.74	0.75	0.70
CF6	0.73	0.73	0.67
<b>CONSTRUCTO</b>			
	<b>CFA 2 (UY)</b>	<b>CAAS - INTER</b>	<b>CAAS - ESPAÑOL</b>
PREOCUPACIÓN	0.91	0.78	0.80
CONTROL	0.94	0.86	0.83
CURIOSIDAD	0.86	0.88	0.81
CONFIANZA	0.93	0.90	0.90

Como se mencionó anteriormente, para el presente trabajo se hicieron ajustes sobre la redacción del CAAS en español, con el fin de adaptarlo al contexto cultural. Como se puede

ver en la tabla 11 las cargas factoriales son similares a los resultados del CFA en su versión internacional (Savickas y Porfeli, 2012) y la versión en español (Merino-Tejedor, 2016). En algunos casos el loading es igual o mayor (verde), por debajo (rojo) o se ubica entre los valores de los estudios previos (azul). Es posible afirmar que el CAAS con los ajustes efectuados puede ser utilizado en Uruguay y contextos similares de América Latina.

Para las regresiones lineales que se presentan a continuación, la variable CAAS es factor predicho y resultante del CFA2, dado que es una medida más ajustada que la media.

### 4.3 Análisis multivariado: los predictores de la adaptabilidad

Los resultados deben analizarse en dos etapas. Por una parte, las hipótesis que buscan explicar la adaptabilidad (*future work self*, actividades de desarrollo profesional y características de los estudiantes) y en segundo lugar, las hipótesis sobre resultados de mayor adaptabilidad en los estudiantes (en este caso, cómo incide en rendimiento y satisfacción académica). La tabla 12 sintetiza las variables medidas en cuanto a: cantidades de observaciones, media, desviación estándar, valores mínimos y máximos.

Tabla 12  
Variables y estadísticas descriptivas

Variable	Observaciones	Mean	Std. Dev.	Min	Max
1 - CAAS	305	3.88	0.485	2.38	5
2 - Preocupación	306	3.75	0.586	2.00	5
3 - Control	307	4.05	0.591	2.17	5
4 - Curiosidad	305	3.77	0.607	2.17	5
5 - Confianza	307	3.93	0.588	2.17	5
6 - Trabaja	301	0.55	0.499	0	1
7 - Voluntariado	301	0.33	0.471	0	1
8 - Charlas	301	0.65	0.478	0	1
9 - Feria	303	0.50	0.501	0	1
10* - Actividades	301	1.48	0.915	0	3
11 – Future Work Self	303	3.33	0.898	1	5
12 - Años carrera	306	2.60	1.376	1	8
13 - Edad	306	21.57	3.292	18	43
14 - Género	306	0.69	0.462	0 (M)	1(F)
15 - Satisfacción	306	4.06	0.533	1	5
16 - Rendimiento	296	4.65	0.552	1.75	5.93

\* Actividades es la suma de Voluntariado, Charlas y Feria

La matriz de correlaciones (ver tabla 13) permite ver a priori las variables que están relacionadas, para luego evaluar relaciones causales. Edad y género no correlacionan con adaptabilidad, por lo que podríamos suponer que no inciden sobre la variabilidad de esta como las demás variables medidas. Sí correlacionan con adaptabilidad participar en actividades de desarrollo profesional, la cantidad de años de carrera y más significativamente trabajo, *future work self*, satisfacción y rendimiento académico.

Tabla 13  
Correlación entre variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 - CAAS	1												
2 - Preocupación	0.94**	1											
3 - Control	0.96**	0.85**	1										
4 - Curiosidad	0.88**	0.80**	0.83**	1									
5 - Confianza	0.95**	0.87**	0.88**	0.78**	1								
6 - Trabaja	0.22**	0.24**	0.19**	0.22**	0.21**	1							
7 - Actividades	0.12*	0.14*	0.09	0.13*	0.10	0.01	1						
8 - Future Work Self	0.42**	0.48**	0.39**	0.32**	0.37**	0.17**	-0.02	1					
9 - Años de carrera	0.14*	0.16**	0.11	0.14*	0.14*	0.39**	0.05	0.09	1				
10 - Edad	0.11	0.12*	0.09	0.16**	0.08	0.30**	-0.004	0.10	0.40**	1			
11 - Género	0.07	0.05	0.06	0.007	0.12*	-0.02	0.01	-0.02	-0.01	-0.15**	1		
12 - Satisfacción	0.31**	0.31**	0.31**	0.23**	0.29**	-0.05	0.14*	0.22**	-0.11*	0.03	0.023	1	
13 - Rendimiento	0.15**	0.18**	0.09	0.09	0.21**	0.09	0.11	-0.09	-0.00	-0.02	0.14*	0.24**	1

\*p<.05

\*\*p<.01

Universidad de

Las correlaciones nos dan información sobre relaciones entre pares de predictores, y no sobre todas las relaciones entre estos (Bogliaccini y Rovny, 2010). Por esto es importante dar un paso más en el análisis y construir una regresión lineal que explique el modelo que queremos probar. Para esto, se construyó una variable que agrupa las actividades de desarrollo profesional/personal, también entendidas como actividades extracurriculares (charlas, feria laboral, voluntariado), dado que son actividades de corta duración y esporádicas, donde el estudiante respondió sí o no. Se necesitaría más información de cada una de ellas para poder analizarlas como variables en sí mismas. A su vez las actividades buscan comparar estudiantes que se preocupan por su futuro laboral, que buscan información o experiencias para la inserción laboral, de los que no lo hacen.

Como se mencionó anteriormente para las regresiones lineales se utilizó la variable CAAS resultado del CFA, estandarizada (llevada a valores Z), para unificar escalas sin afectar la proporción entre los datos. Por lo tanto CAAS tuvo 307 observaciones, la media es 0 y la desviación estándar es 1; con un valor mínimo de -3.14 y un valor máximo de 2.21

Tabla 14  
Regresión lineal sobre adaptabilidad (con variables estandarizadas)

CAAS	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Fws	0.3920664	0.0522074	7.51	0.000	0.2893173	0.4948155
Edad	0.0270583	0.0572919	0.47	0.637	-0.0856976	0.1398141
Trabajo	0.1333175	0.0573754	2.32	0.021	0.0203973	0.2462378
Género	0.0762724	0.0522167	1.46	0.145	-0.0264949	0.1790397
Años de Carrera	0.0437343	0.0590139	0.74	0.459	-0.0724106	0.1598791
Actividades	0.120351	0.0515496	2.33	0.020	0.0188965	0.2218055
_cons	-0.0055131	0.051438	-0.11	0.915	-0.106748	0.0957217

Observaciones	300	Source	SS	df	MS
F(6, 293)	13.95	Model	66.4347244	6	11.0724541
Prob > F	0	Residual	232.540272	293	0.793652806
R-squared	0.2222	Total	298.974997	299	0.999916377
Adj R-squared	0.2063				
Root MSE	0.89087				

Al mirar los valores t y la significación del valor-P resultantes de la regresión (ver tabla 14), es posible afirmar que el efecto de *future work self* sobre adaptabilidad es positivo y significativamente distinto de cero a un nivel menor a 0.01 cuando se controlan las demás variables. En segundo lugar, trabajar y realizar actividades de desarrollo personal/profesional también influyen positivamente en adaptabilidad con un nivel de significancia menor a 0.05. Como la probabilidad de F es menor a 0.05 entonces el modelo si puede explicar a la variable dependiente, en este caso las habilidades para la adaptación de carrera. El valor de  $R^2$  y  $R^2$  Ajustado, medidas de ajuste del modelo, permiten afirmar que en el entorno del 20% de la varianza de la adaptabilidad es explicada por estas variables en conjunto.

Los coeficientes parciales de regresión, para cada variable, indican la dirección e intensidad de la pendiente de la línea de regresión. Es el cambio esperado en la variable dependiente (adaptabilidad) por unidades de cambio en una de las variables independientes, manteniendo las demás constantes (Gujarati, 2004). Adaptabilidad varía 0.39, por cada unidad de cambio en *future work self* y 0.12 respecto a actividades de desarrollo profesional.

Al mirar el intervalo de confianza del coeficiente resultante para cada variable del modelo, vemos que para Edad, Años de Carrera y Género cero es una opción. Además, sus valores t no permiten afirmar que los coeficientes son significativamente diferentes de cero, por lo tanto, son variables de control pero que no inciden directamente sobre la varianza de adaptabilidad.

En una regresión lineal existen ciertos supuestos respecto a la especificidad del modelo, así como sobre los errores de éste. En una regresión lineal se supone que los errores tienen una distribución normal, en promedio son cero, la varianza de estos es constante e independientes (Gujarati, 2004). Por esto, es pertinente hacer ciertas evaluaciones sobre el comportamiento de los errores.

Una opción es que las variables introducidas en el modelo como explicativas de la adaptabilidad, tengan una relación lineal "perfecta" o exacta o estén altamente interrelacionadas, entre algunas o todas. A esto se le denomina multicolinealidad y el principal problema es que limita conocer la verdadera influencia de un predictor sobre la variable a explicar. Con altos niveles de colinealidad se inflan los errores estándar, por lo que se podría aceptar la hipótesis nula cuando en realidad deberíamos rechazarla. Corresponde calcular el Factor de Inflación de Varianza para cada predictor. Los resultados de la tabla 15 nos permite sostener que en este modelo los errores de las variables son independientes y no hay multicolinealidad.

Tabla 15  
Factor de Inflación de Varianza para la regresión sobre predictores de adaptabilidad

Variable	VIF	1/VIF
Años de carrera	1.31	0.760592
Edad	1.25	0.798334
Trabajo	1.24	0.806895
FWS	1.03	0.968375
Género	1.03	0.974371
Actividades	1	0.996608
Mean VIF	1.14	

Por otra parte se realizó un test de heterocedasticidad para evaluar si los errores de predicción son constantes, obteniendo  $\chi^2(1) = 3.64$  y  $\text{Prob} > \chi^2 = 0.0565$ . Por lo tanto, los errores de predicción no son constantes y corresponde volver a hacer la regresión con errores estándares robustos, lo cual no remueve el problema de heterocedasticidad, pero corrige los errores estándares para hacerlos consistentes incrementando la significación de los parámetros que son verdaderamente significativos.

Como muestra la tabla 16, las conclusiones primarias sobre cuáles variables influyen sobre la varianza de la adaptabilidad se mantienen siendo *future work self* (FWS), trabajo y actividades las más significativas en promedio.

Tabla 16

Regresión lineal sobre adaptabilidad con variables estandarizadas y errores estándares robustos

CAAS	Coef.	Robust Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
FWS	0.3920664	0.0578718	6.77	0.000	0.2781693	0.5059635
Edad	0.0270583	0.0537849	0.5	0.615	-0.0787954	0.1329119
Trabajo	0.1333175	0.0561896	2.37	0.018	0.0227312	0.2439039
Género	0.0762724	0.0498158	1.53	0.127	-0.0217698	0.1743146
Años de Carrera	0.0437343	0.062949	0.69	0.488	-0.0801552	0.1676237
Actividades	0.120351	0.0493405	2.44	0.015	0.0232442	0.2174578
_cons	-0.0055131	0.0514336	-0.11	0.915	-0.1067393	0.095713

Al realizar la regresión sobre *future work self* como variable dependiente, es posible ver que la relación de adaptabilidad sobre esta es igual en cuanto dirección e intensidad, con un coef. 0.41 y una significancia menor a 0.01. Se descarta el supuesto de heterocedasticidad ( $\chi^2=0.12$ , Prob >  $\chi^2 = 0.7249$ ) y no existe multicolinealidad entre las variables.

Tabla 17

Regresión lineal sobre Future Work Self (con variables estandarizadas)

FWS	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CAAS	0.4116952	0.0548212	7.51	0.000	0.3038019	0.5195885
Edad	0.0333316	0.0586986	0.57	0.571	-0.0821928	0.1488559
Trabajo	0.0671492	0.0592036	1.13	0.258	-0.0493689	0.1836674
Género	-0.0457334	0.0536358	-0.85	0.395	-0.1512937	0.0598269
Años de carrera	-0.0074177	0.0605282	-0.12	0.903	-0.1265429	0.1117075
Actividades	-0.0666563	0.053171	-1.25	0.211	-0.1713017	0.0379892
_cons	0.0043921	0.0527103	0.08	0.934	-0.0993468	0.1081309

Hasta aquí hemos probado que *future work self* se relaciona positivamente (podría predecirla) con la adaptabilidad y viceversa (H1.1 y H1.2); así como la participación en actividades de desarrollo profesional es un predictor significativo (H2). También los datos reflejan que el género no incide sobre adaptabilidad (H5); pero sí incide sobre adaptabilidad el hecho que los estudiantes trabajen mientras estudian (H8).

De los resultados no es posible comprobar la relación entre edad y adaptabilidad (H6), así como tampoco la incidencia de la cantidad de años de carrera (H7). Es decir, existe una correlación entre años de carrera y adaptabilidad, pero la primera no explica a la segunda en relación de causalidad.

#### 4.4 Análisis multivariado: los resultados de la adaptabilidad

El siguiente paso en el análisis de los resultados es identificar la relación de los resultados académicos con la adaptabilidad (H3 y H4), por medio de regresiones lineales manteniendo Edad, Género y Años de carrera como variables de control.

Al ver la matriz de correlación de variables (ver Tabla 13), vemos que satisfacción y adaptabilidad tienen una correlación positiva débil ( $r = .31$  y una significancia al 5%), al igual que la correlación de satisfacción y rendimiento académico ( $r = .24$  y una significancia al 1%). En primer lugar, se realizó una regresión lineal sobre Satisfacción académica para confirmar lo encontrado por Duffy et al. (2015) en Estados Unidos, incluyendo rendimiento académico como variable de control.

Tabla 18  
Regresión lineal sobre satisfacción académica (con variables estandarizadas).

Satisfacción Ac.	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
CAAS	0.2873308	0.0550287	5.22	0.000	0.1790245	0.3956372
Edad	0.0775572	0.0593033	1.31	0.192	-0.0391623	0.1942767
Género	-0.0243324	0.0550745	-0.44	0.659	-0.1327289	0.0840641
Años de Carrera	-0.1943765	0.0588517	-3.3	0.001	-0.3102072	-0.0785459
Rendimiento	0.1996805	0.0549387	3.63	0.000	0.0915513	0.3078097
_cons	-0.0027703	0.0537341	-0.05	0.959	-0.1085285	0.1029879

Observaciones	296
F(5, 290)	11.04
Prob > F	0.000
R-squared	0.1599
Adj R-squared	0.1454
Root MSE	0.92443

Source	SS	df	MS
Model	47.174062	5	9.43481241
Residual	247.825938	290	0.8545722
Total	295	295	0.9999999

Como indica la teoría, adaptabilidad incide sobre la satisfacción del alumno significativamente ( $P>t = 0.000$ ) con un coeficiente de regresión 0.28, cuando se controlan las demás variables (ver tabla 17). Si bien no es asunto de este trabajo, cabe señalar que a partir de los valores t y su significancia, la variable Años de carrera incide negativamente sobre la satisfacción (coef= -0.194). De modo que los estudiantes con más años en la universidad están menos satisfechos, pero como esta variable no incide sobre adaptabilidad, será asunto de otra investigación el análisis de esa causa. Como era de esperarse el rendimiento académico también es un predictor de la satisfacción académica (coef. 0.199,  $t>2$  y  $P>t = 0.000$ ).

La probabilidad de F es menor a 0.05 entonces el modelo si puede explicar la satisfacción; los valores de  $R^2$  y  $R^2$  Ajustado, medidas de ajuste del modelo, permiten afirmar que en entorno del 15% de la varianza de la satisfacción es explicada por estas variables en conjunto.

El análisis del Factor de Inflación de Varianza para cada predictor introducido en esta regresión lineal permite despejar la posibilidad de una multicolinealidad entre los errores de predicción (ver tabla 19) dado que sus valores son menores a 10 en todos los casos. Al hacer el test de heterocedasticidad resulta un  $\chi^2$  de 0.13 con una significancia de 0.72, de modo que nuestros los errores de predicción son constantes.

Tabla 19  
Factor de Inflación de Varianza para la regresión sobre Satisfacción Académica

Variable	VIF	1/VIF
Edad	1.21	0.823699
Años de carrera	1.20	0.836389
CAAS	1.05	0.952006
Género	1.05	0.955048
Rendimiento	1.04	0.959775
Mean VIF	1.11	

Para finalizar con los resultados de este trabajo, corresponde analizar el efecto de adaptabilidad sobre rendimiento académico. Según la tabla 13 de correlaciones, adaptabilidad y rendimiento académico tienen una correlación débil ( $r = .155$ ) con una significancia del 1%. Como se explicitó en el marco teórico, existen diversos factores que intervienen en el rendimiento académico, como lo es el bienestar psicológico y satisfacción dentro de los determinantes personales. Por esto se realizaron dos regresiones sobre rendimiento académico, incluyendo satisfacción académica como variable de control (tabla 20) y sin esta (tabla 21).

En la primera (tabla 20), el  $R^2$  resultante es muy bajo (.082 y ajustado .066), dado que no es un modelo que busca explicar toda la varianza del rendimiento académico, sino visualizar la incidencia de la adaptabilidad. Al mirar los valores t y sus significancias, es posible afirmar que en el presente caso, el género (específicamente ser mujer) explica un mejor rendimiento académico. En cuanto a la satisfacción académica se continúa con los resultados anteriores y resulta ser un predictor del rendimiento ( $t=3.63$ ,  $P>t=0.000$ ), mientras que adaptabilidad con un  $t<2$  no tiene incidencia directa sobre este.



*Tabla 20*  
Regresión lineal sobre rendimiento académica (con variables estandarizadas).

Rendimiento	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CAAS	0.0806098	0.0599794	1.34	0.180	-0.0374403	0.1986598
Edad	-0.023401	0.0621583	-0.38	0.707	-0.1457396	0.0989377
Género	0.1247632	0.057122	2.18	0.030	0.012337	0.2371894
Años de carrera	0.0277773	0.062644	0.44	0.658	-0.0955173	0.1510719
Satisfacción Ac.	0.2181898	0.0600312	3.63	0.000	0.1000376	0.3363419
_cons	-0.0007772	0.0561695	-0.01	0.989	-0.1113289	0.1097745

Source	SS	df	MS
Model	24.2019859	5	4.84039719
Residual	270.798013	290	0.93378625
Total	294.999999	295	0.999999997

Observaciones	296
F(5,290)	5.18
Prob>F	0.0001
R-squared	0.082
Adj R-squared	0.0662
Root MSE	0.96633

Sin embargo, al realizar la regresión sobre rendimiento académico sacando satisfacción académica del modelo, adaptabilidad es significativa al 0.01 ( $t > 2$ ). Estos resultados presentan una relación indirecta, positiva y significativa de adaptabilidad sobre rendimiento académico, mediada por la satisfacción académica.

*Tabla 21*  
Regresión lineal sobre rendimiento académico (con variables estandarizadas), sin satisfacción académica.

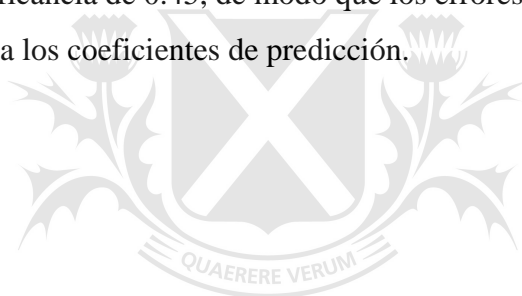
Rendimiento Ac.	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
CAAS	0.1498302	0.0580564	2.58	0.01	0.0355665	0.264094
Edad	-0.0067739	0.0632769	-0.11	0.915	-0.1313124	0.1177646
Género	0.1248956	0.0583081	2.14	0.033	0.0101366	0.2396546
Años de carrera	-0.0153003	0.0627899	-0.24	0.808	-0.1388802	0.1082797
_cons	-0.0014446	0.0573356	-0.03	0.98	-0.1142896	0.1114004

Tabla 22

Factor de Inflación de Varianza para la regresión sobre Rendimiento Académico

Variable	VIF	1/VIF
Años de carrera	1.24	0.806614
Edad	1.22	0.81927
CAAS	1.14	0.875616
Satisfacción Ac	1.14	0.878356
Género	1.03	0.970105
Mean VIF	1.15	

Como muestra la tabla 22, el factor de inflación de varianza es menor a 10 para todos los predictores (en la regresión que incluye satisfacción), de modo que no estamos frente a un caso de multicolinealidad. Por su parte, el test de heterocedasticidad tiene como resultado un  $\chi^2$  de 0.57 con una significancia de 0.45, de modo que los errores estándares son homogéneos y no afectan a los coeficientes de predicción.



Universidad de  
San Andrés

## 5. CONCLUSIÓN

Para la presente tesis de maestría se propuso explorar experiencias y situaciones que contribuyen a una mayor adaptabilidad de carrera en estudiantes universitarios uruguayos. El principal motivador responde al rol de quien escribe, como docente y referente académico de programas curriculares en la universidad, y su deseo de poder identificar cómo preparar mejor a los estudiantes de grado para su futuro laboral. Como han mostrado las múltiples investigaciones, para un mundo con rápidos y constantes cambios la capacidad de adaptarse es clave para el desarrollo y el éxito profesional. El objetivo de esta investigación fue conocer como la participación en actividades de desarrollo profesional, el trabajar al mismo tiempo que estudiar, el desarrollar una visión clara del futuro laboral deseado (*future work self*), y las características sociodemográficas inciden en la adaptabilidad para la carrera laboral; así como, valorar la incidencia de ésta última sobre resultados positivos inmediatos o de corto plazo, como es la satisfacción y el rendimiento académico en los estudiantes.

Los resultados y conclusiones son un aporte para la disciplina y la construcción teórica, y en el presente apartado se busca reflejar implicancias para la práctica en las universidades.

### **5.1 Identidad de rol y adaptabilidad de carrera: el papel de la universidad en la construcción.**

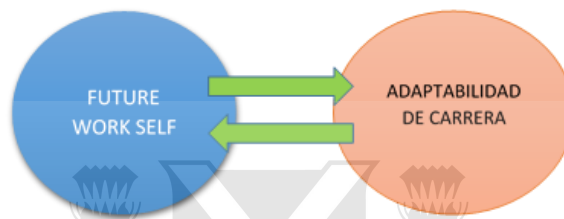
La primera parte de los resultados presenta los predictores de las habilidades para la adaptación y es posible afirmar que existe una relación positiva, significativa y recíproca entre *future work self* y *career adaptability*, entendida la primera como indicador de *adaptivity* según definió Savickas (2005) en la teoría de construcción de carrera. Siguiendo los estudios de Guan et al (2014) y Taber y Blankemeyer (2014), la dimensión *future work self* refleja la predisposición o deseo de adaptarse. El hecho de tener un escenario futuro que mueve y tracciona (Strauss, et al., 2012), le da un sentido a las transiciones, no se trata solamente de adaptarse a una nueva situación sino de adaptarse con un para qué claro. La relación entre estos constructos es recíproca porque se identificó que la adaptabilidad incide (retroalimenta) la visión del futuro yo laboral. Tener la capacidad de adaptarse y ser más exitoso en las transiciones laborales o no, hace que el individuo reafirme o descarte esas posibles representaciones de sí mismo en los entornos laborales.

Esta relación va en línea con las investigaciones de Suzanne (2014b), quien miró cómo las transiciones de roles funcionan como desencadenantes para la construcción de la

identidad a partir de posibles y futuros *selves*. Suzanne explica que las personas al entrar en nuevos roles, tanto deseados como no buscados, experimentan una valoración de sus *possible selves* y generan nuevos *future work selves*, que implican descartar o reafirman los anteriores. Por lo tanto la idea del binomio “estar dispuesto” y “ser capaz” (Savickas, 2005) se hace aún más fuerte y en detrimento de las nuevas corrientes, no alcanza con desearlo para alcanzarlo, así como tampoco alcanza la capacidad sin un para qué claro.

Figura 3

Relación positiva, significativa y recíproca entre future work self y adaptabilidad de carrera



Los *possibles selves* tienen básicamente la función de dar sentido a las experiencias actuales, así como la de motivar el comportamiento para alcanzarlos. Como se definió en el marco teórico, la identidad de rol se define como una serie de autorrepresentaciones internalizadas vinculadas a un rol social (Ashford, 2001). Específicamente, la identidad profesional de una persona se define por los atributos, creencias, valores, motivaciones y experiencias en las que se define a sí mismo en un rol laboral (Schein, 1978 citado por Obodaru, 2013) y se la ha estudiado como la identidad que una persona actualmente promulga a través de actividades e interacciones que son parte de un rol laboral formal (Ibarra, 1999; Kreiner, Hollensbe, y Sheep, 2006; Pratt, et al., 2006). Obodaru (2016), al investigar qué sucedía con las identidad olvidadas o descartadas identificó que además de lo que uno hace, cree y participa, la imaginación y las experiencias de otros (experiencias indirectas) juegan un papel clave en la construcción y el mantenimiento de la identidad profesional. Esta autora plantea que las personas también construyen su identidad profesional a partir de representaciones imaginadas e indirectas: los individuos se pueden imaginar a sí mismos representando una identidad perdida en un presente alternativo, pueden imaginarse a sí mismos ejecutando dicha actividad en el futuro, o pueden observar e imaginar a otras personas que las implementan, y estas fantasías y experiencias indirectas son lo suficientemente fuertes como para hacer que la identidad perdida se sienta real y autodescriptiva (Obodaru, 2016).

Si trasladamos lo identificado por Obodaru hacia la construcción de los posibles *selves*, la universidad tiene dos dimensiones claves sobre las cuales influir: incidir y ayudar en la construcción de las imágenes que el estudiante tiene sobre su futuro rol, así como acercarle testimonios o experiencias de profesionales que entiende son modelos a seguir. La universidad como institución a su vez debe soñar el profesional que quiere formar, y alinear el cuerpo docente para esto. Los universitarios en la etapa formativa no solo aprenden de una profesión, sino que además ven, viven y experimentan una determinada forma de ser ese profesional. Los docentes en general son formadores de esas imágenes y vivencias que el estudiante incorpora, o no, en la medida que le haga sentido con sus creencias y deseos.

A modo de ejemplo el egresado de la licenciatura en comunicación de la Universidad Católica del Uruguay, seguramente tenga conocimientos y herramientas muy similares a colega egresado de otras universidades. Pero tendrá una forma de ser ese profesional, una forma de desempeñarse en el rol distinta a otros si se contribuye en la formación de los *actual self*, *possible self* y *future work selves* que tenga el estudiante en relación a su profesión. Así como la universidad piensa el egresado que la universidad quiere, también se debe conocer el egresado que el mercado necesita, con el fin que la adaptación al mundo laboral sea coherente y exitosa. Entonces, desde la universidad se pueden pensar actividades curriculares o extracurriculares que ayuden a imaginar *possibles selves* y más concretamente construir un *future work self* real, cercano y palpable, que redundará a su vez en una mayor adaptabilidad.

Otro claro indicador de estar predispuesto a la adaptación, fue la participación en actividades de desarrollo profesional, entendidas como una actitud proactiva hacia el futuro laboral y al desarrollo de carrera. Los estudiantes en el cuestionario señalaron que las charlas con profesionales son útiles o muy útiles (73%), pero calificaron nada o muy poco útil la feria laboral anual de la universidad (66%). Por otra parte, el 78% de los que respondieron tener un voluntariado o actividad de ayuda social, consideran que es una experiencia bastante o muy importante para su futuro.

Estos resultados son importantes para quienes asesoran estudiantes, así como para quienes coordinan programas académicos o tienen a su cargo el diseño de actividades universitarias complementarias a la currícula. Por un lado, para acompañar más de cerca a quienes no participan en este tipo de actividades, dado que seguramente son estudiantes con baja *adaptivity*. Y en cuanto al diseño de las actividades, es importante que éstas acerquen a los jóvenes al mundo laboral ya sea con información, experiencias o contactos. Cabe señalar que aunque el estudiante no vea la contribución inmediata (como en el caso de la feria laboral), tener este tipo de actividades contribuye al desarrollo profesional y de carrera. Si

bien en esta investigación las actividades medidas se vinculan con adaptabilidad como indicadores de la predisposición (*adaptivity*), a futuro podría medirse aplicarse el CAAS antes y después de participar en dichas actividades dado que según ha definido Savickas (2005) este tipo de comportamientos es reflejo de preocupación y curiosidad.

Según Bocciardi, Caputo, Fregonese, Langher, y Sartori, (2016), *career adaptability* puede ser conceptualizada como una “meta-competencia”, es decir es una capacidad que facilita la adquisición de otras competencias más específicas (Briscoe and Hall, 1999 citados por Bocciardi, 2016). Como postula la teoría de construcción de carrera (Savickas, 2005; Savickas y Porfeli, 2012), las habilidades para la adaptación de carrera se desarrollan en la interacción del individuo y su entorno, por lo que las universidades tienen un rol clave ya sea planificando las actividades o propiciando el entorno para que los actores potencien sus habilidades.

De hace un tiempo al fecha, las universidades de España y América Latina han entrado en un proceso de revisión en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas en sus programas curriculares, dado que eran vistas como expedidoras de títulos de capacitación que después no encontraban cabida en la sociedad. Los egresados universitarios debían asistir a cursos, seminarios o talleres para adaptarse al ámbito profesional respectivo y empleaban mucho tiempo en aprender el lenguaje del trabajo y la práctica profesional (Villa, Poblete, Campo, y Arranz, 2013). En respuesta a esta brecha surge como respuesta el Aprendizaje Basado en Competencias, un enfoque de aprendizaje que permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral (CINDA, 2005; Villa et al., 2013; Escamilla et al., 2015).

El aprendizaje basado en competencias, se separa de la mirada del contenido o el conocimiento estrictamente, para centrarse en el saber, el ser y el hacer (Escamilla et al., 2015). “Las competencias no son fruto únicamente del conocimiento sino de su integración con las actitudes, valores y desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que la persona es capaz de ponerlas en acción en contextos nuevos y complejos” (Villa et al., 2013; p. 5). Por lo tanto, dentro de este nuevo enfoque de aprendizaje, con el cual la Universidad Católica del Uruguay está trabajando desde el año 2010, es fundamental incorporar dentro de los planes curriculares la adaptabilidad de carrera como una competencia a alcanzar o potenciar en los estudiantes. Es decir, el proceso o adquisición de ésta no debería estar librado a la voluntad de los estudiantes (los que tienen mayor *adaptivity*), sino planificada

como una meta a alcanzar dentro de los cursos. Para esto se debe concientizar de la importancia que tienen estas habilidades tanto a las autoridades como a los docentes.

En todos los niveles educativos está adquiriendo relevancia la educación socioemocional, que busca desarrollar en los estudiantes habilidades para manejar las emociones, mostrar interés por los demás, tomar decisiones responsables y formar relaciones positivas (Durlak, Domitrovich, Weissberg, y Gullotta, 2015) de modo que formar a los universitarios en las habilidades para la adaptación de carrera responde a una tendencia y preocupación general.

## ***5.2 El trabajo y otras características como predictores de la adaptabilidad.***

En cuanto a las características de los estudiantes se observó que el género en Uruguay no es un factor que incide, al igual que en la mayoría de las investigaciones que utilizan el CAAS como herramienta de medición. Tampoco se comprobó incidencia de la edad, ni de los años de carrera sobre la varianza de la adaptabilidad de carrera. En cuanto a la edad es posible que el rango sea muy pequeño como para encontrar diferencias significativas. Si bien la relación a mayor edad, mayor adaptabilidad es uno de los supuestos centrales de la teoría de construcción de carrera, las investigaciones empíricas que lo sustentan (Johnston et al, 2013; Ambiel, et al., 2016) parten de la comparación de grupos etáreos muy disímiles como adolescentes versus adultos trabajadores. El concepto de mayor adaptabilidad a lo largo del tiempo, se vincula más con las experiencias, escenarios y roles que la persona enfrenta a lo largo de la vida laboral, y no tan estrictamente con la cantidad de años cumplidos. Se entiende que la muestra de estudiantes universitarios con la que se trabajó, circunstancialmente es bastante homogénea en cuanto a etapa de la vida (Savickas et al, 2009; Rudolph et al., 2016). Algo similar sucede con los años de carrera, que si bien se identificó una correlación débil entre esta variable y las habilidades de adaptabilidad, los resultados de la regresión lineal indican que no es una variable significativa que explique los diferentes puntajes en los estudiantes.

Trabajar siendo estudiante universitario ha marcado la diferencia en la medición de las habilidades para la adaptación. Así como las actividades de desarrollo profesional brindan información y le permiten al joven adulto experimentar e imaginar (imaginarse) en su rol profesional, la actividad laboral lo pone a prueba, le permite conocer las reglas, le permite ser más realista en lo que desea y sobre todo probar si el rol en el que está se adecua a su *self*.

Independientemente si el trabajo está relacionado con lo que estudian o no, el 75% de los que trabajan consideraron que su experiencia actual es bastante o muy importante para su futuro.

Este dato no es menor, dado que en la educación superior hay discursos encontrados respecto a qué es mejor en esta etapa: si programas de alta dedicación para que se inserten en el mercado rápidamente, o una formación de dedicación parcial, que le permita al estudiante estudiar y trabajar. El paso intermedio en esa discusión podría ser la figura de la práctica profesional como componente de la formación universitaria, en la que se complementan la formación académica y la formación práctica en contextos profesionales reales. Si bien los programas universitarios han ido incorporando las prácticas, aún hay muchos países sudamericanos que trabajan intensamente para reformular sus propuestas curriculares (Zabalza Beraza, 2013). Una buena práctica profesional, como espacio curricular obligatorio dentro de una carrera de grado, le proporciona (o debería) al estudiante una aproximación a la cultura de la profesión y a las instituciones donde se ejerce; lo que experimentan en la práctica les ayuda a generar marcos de referencias cognitivos, permitiéndoles decodificar mejor los contenidos del aula; son además espacios de auto-conocimiento y les da a los egresados mejores posibilidades de empleo y auto-empleo (Zabalza Beraza, 2013).

A la luz de la teoría de construcción de carrera, las prácticas profesionales serían una antesala a la inserción laboral, donde se podría planificar el desarrollo y estímulo de las habilidades para la adaptación. De hecho, investigaciones sobre la incidencia del trabajo en el desempeño y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios (Jewell, 2014; Tessema, Ready, y Astani, 2014) han demostrado que trabajar es beneficioso hasta determinada cantidad de horas semanales. La práctica podría reunir lo beneficioso de los dos mundos, la academia y el trabajo, en su justa medida.

### ***5.3 Resultados de la adaptabilidad de carrera en la educación superior***

Además de mirar las dimensiones que inciden sobre la adaptabilidad, la presente investigación buscó ampliar y reafirmar hipótesis sobre los resultados que devienen de ésta. Se analizó la relación de la adaptabilidad sobre resultados académicos positivos de corto plazo, concretamente el rendimiento y la satisfacción académica.

Como indica la literatura anteriormente citada, el rendimiento y la satisfacción académica son dimensiones estrechamente vinculadas. Los resultados obtenidos reafirman esa relación significativa, así como la incidencia de adaptabilidad de carrera sobre satisfacción académica. Se encontró además una incidencia indirecta de la adaptabilidad



sobre el rendimiento académico, mediada por la satisfacción. Esto significa que aquellos estudiantes con mayores habilidades para la adaptación estarán más satisfechos respecto a sus estudios y la universidad, lo que redundará en un mejor rendimiento. Pero estudiantes con altos índices de habilidades para la adaptación sin satisfacción académica, no tendrán mejor un mejor rendimiento académico.

Figura 4

Relación entre adaptabilidad de carrera, satisfacción y rendimiento académico



Si bien parece bastante obvio la importancia de la satisfacción académica en los estudiantes universitarios, cabe señalar que es un indicador subjetivo del éxito (Spurk, Abele, y Volmer, 2014), así como de la calidad de los programas (Alvarez, Chaparro, y Reyes, 2014; CINDA, 2008) y por lo tanto tiene consecuencias directas en el aprendizaje (Astin, 1984). Es a su vez una variable mediadora en la integración social y académica, que influye en la adaptación y permanencia del estudiante en la universidad (ver Medrano, et al., 2014), lo que es fundamental en esta etapa de formación no obligatoria. Los estudiantes que reportan altos niveles de satisfacción académica perciben un mejor logro de sus metas, creen en su capacidad para obtener los resultados, tienen expectativas positivas y tienen el apoyo social necesario para lograr sus objetivos educativos (Lent et al, 2007 referenciado por Medrano, et al., 2014).

Si bien se podría señalar que el bienestar psicológico es algo buscado y deseado tanto en la educación como en los ámbitos laborales, en las nuevas generaciones es una meta central. Los Millennials o Generación Y están motivados por el reconocimiento (personal y público), la retroalimentación positiva instantánea y frecuente, así como la gratificación. Se caracterizan por buscar un equilibrio entre la vida personal y profesional, así como ambientes cómodos. Tienden a desafiar el status quo, no son conformistas ni pacientes para mantener el mismo trabajo por mucho tiempo (Pînzaru, Vatamanescu, Mitan, Savulescu, y Vitelar, 2016). De modo que lograr la satisfacción en este grupo es importante durante la vida universitaria, así como para la inserción laboral. Es fundamental que las universidades sean conscientes de

la importancia que tiene para el corto y mediano plazo, desarrollar las habilidades para la adaptación de carrera en sus estudiantes.

Algunos autores sugieren que un mejor indicador del rendimiento académico universitario es la cantidad de cursos aprobados en vez del promedio de calificaciones, dado que esta presenta una mayor variabilidad que las notas obtenidas. Según se ha observado el comportamiento de los estudiantes, la aprobación de materias es un bien, mientras que la nota es neutral (Di Gresia, 2007). Sin duda la discusión no está laudada, porque también habría que considerar cantidad de horas o créditos obtenidos en cada curso, lo que refleja la dedicación del estudiante en cada uno de estos. En los programas curriculares considerados para esta investigación la cantidad de cursos y dedicación de los estudiantes por semestre es bastante similar, por lo que no se trabajó con este dato. No se descarta a futuro comparar los distintos indicadores de rendimiento (cantidad de cursos aprobados por año, cantidad de créditos por año y promedio de calificaciones) en relación a la adaptabilidad.

La conclusión general de este trabajo es que las experiencias del individuo durante el período universitario inciden en el desarrollo de sus habilidades para la adaptación y obtienen resultados positivos en el corto plazo, vinculados con el bienestar psicológico. La adaptabilidad es un concepto central en la teoría de la construcción de carrera y en el campo de la psicología profesional (Savickas, 1997, 2005; Savickas y Porfeli, 2012; Rudolph, et al., 2017), por lo que este trabajo contribuye a la extensión del alcance de dicho concepto que es relevante en el contexto de las carreras actuales, tanto por las implicancias encontradas, como por la extensión geográfica. A su vez la universidad tiene un escenario propicio para potenciar estas habilidades y puede tener un rol protagónico en la vida del estudiante si así se lo plantea.

También se cumplió con el objetivo de validar el Career Adapt-Abilities Scale como herramienta para medir habilidades psicométricas de adaptación para la carrera laboral en estudiantes universitarios uruguayos. Según los resultados presentados es posible afirmar que es una herramienta válida y con una redacción más amigable para el hispanoparlante en América Latina. Según los índices de alpha de Cronbach el CAAS en su versión Uruguay, tuvo una fiabilidad alta (0.90) como escala en sí misma, y para cada uno de sus componentes (preocupación, control, curiosidad y confianza).

No obstante, a partir de la experiencia de aplicar personalmente este formulario, así como de lo surgido en las múltiples consultas previas con estudiantes y profesionales, se cree conveniente seguir trabajando en la traducción y construcción de una herramienta más clara para este público. El término “carrera” en español tiene múltiples acepciones y concretamente

en Uruguay está estrechamente ligada a la formación de base, la carrera de grado que se cursa y difícilmente se asocia a la trayectoria laboral. De modo que quien responde el CAAS, debe hacer el esfuerzo de conceptualizar cada ítem dentro de una concepción no habitual del idioma.

### ***5.3 Futuras investigaciones***

Para futuras investigaciones en América Latina, se podría ampliar y testear la herramienta en otros grupos como estudiantes de secundaria o adultos trabajadores. Como se dijo en el capítulo 3, la muestra no buscaba ser estadísticamente representativa de modo que las generalizaciones son limitadas. Se podría repetir el estudio buscando diversidad de raza, de nivel socioeconómico, así como diversos sectores de la industria, para testear que la herramienta es clara y comprensible.

En Uruguay las posibilidades de estudios universitarios están concentradas en la capital del país, de modo que ser del interior podría ser una característica relevante dado que el ingreso a la universidad es una transición drástica que implica cambiar de ciudad e independizarse parcial o totalmente a los 18 años. De hecho, algunos jóvenes abandonan la universidad por no afrontar correctamente los otros cambios que trae aparejado esta nueva etapa.

En cuanto a lo metodológico, se considera que 300 observaciones en promedio es un número medio o bajo para el análisis estadístico, concretamente para el análisis factorial confirmatorio.

Para futuras investigaciones se podría ahondar en otros aspectos de estas mismas variables como cantidad de horas de trabajo, tipos de trabajo pensando los distintos escenarios de construcción social que se pueden dar. Por ejemplo: trabajar para la familia, en modalidad de pasantía, modalidad semipresencial o a distancia, trabajo freelance versus trabajo estable. También dentro de las actividades de desarrollo profesional se podría ampliar el tipo o área de actividad y la dedicación semanal o compromiso que le demanda al estudiante. A su vez, en el análisis de los resultados se trabajó la dimensión adaptabilidad como un constructo en sí mismo y no se miró las posibles relaciones entre los cuatro componentes lo que deja la puerta abierta para continuar trabajando con estos datos. Al tener identificados los estudiantes que participaron, queda la posibilidad de hacer un seguimiento y/o estudio longitudinal, para conocer más sobre la adaptabilidad, qué la define y para qué sirve.

## 6. REFERENCIAS

- Alvarez, J., Chaparro, E., y Reyes, D. 2014. Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2): 5-26.
- Ambiel, R. A. M., Carvalho, L. de F., Martins, G. H., y Tofoli, L. 2016. Comparing the adaptabilities of Brazilian adolescent students and adult workers. *Journal of Vocational Behavior*, 94: 20-27.
- Arthur, M. B. 1994. The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4): 295--306.
- Ashforth, B. E. 2001. *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Astin, A. W. 1984. Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40: 518-529.
- Beyer, J. M., y Hannah, D. R. 2002. Building on the Past: Enacting Established Personal Identities in a New Work Setting. *Organization Science*, 13(6): 636-652.
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., y Shah, T. 2002. *Access to what: analysis of factors determining graduate employability*. Milton Keynes.
- Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., y Sartori, R. 2016. Career adaptability as a strategic competence for career development: An exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1): 67-82.
- Bogliaccini, J., y Rovny, J. 2010. *Applied Quantitative Methods Introduction and Ordinary Least Squares Estimation*. Chapel Hill: Department of Political Science University of North Carolina at Chapel Hill.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., y Douglass, R. P. 2015. Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90: 122-131.
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., et al. 2015. Self-esteem and proactive personality

- as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86: 86-94.
- Chan, H. S. J., y Mai, X. 2015. The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 89: 130-139.
- CINDA. 2005. *Currículo Universitario Basado en Competencias*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- CINDA. 2008. *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo – MINEDUC – Chile.
- Coetzee, M., y Stoltz, E. 2015. Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89: 83-91.
- de Guzman, A. B., y Choi, K. O. 2013. The relations of employability skills to career adaptability among technical skill students. *Journal of Vocational Behavior*, 82: 199-207.
- Di Gresia, L. 2007. Rendimiento académico universitario. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, Bahía Blanca, 1: 33.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., y Autin, K. L. 2015. Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90: 46-54.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. 2015. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Nueva York: Guilford Publications.
- Escamilla, J., Calleja, B., Villalba, É., Quintero, E., Venegas, E., et al. 2015. *Educación Basada en Competencias. Reporte EduTrends*. Monterrey: Observatorio de innovación educativa.
- Garbanzo Vargas, G. M. 2007. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1): 43.
- Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhou, X., et al. 2014. New job market entrants'

- future work self, career adaptability and job search outcomes: Examining mediating and moderating models. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1): 136-145.
- Guan, Y., Zhiou, W., Ye, L., Jiang, P., y Zhou, Y. 2015. Perceived organizational career management and career adaptability as predictors of success and turnover intention among Chinese employees. *Journal of Vocational Behavior*, 88: 230-237.
- Gujarati, D. N. 2004. *Basic econometrics* (Fourth Ed.). México D.F.: The McGraw-Hill Companies.
- Hamori, M. 2010. Job-Hopping to the Top and Other Career Fallacies. *Harvard Business Review*, 88(7): 154-157.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2010. *Metodología de la investigación* (5ta Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hirschi, A. 2009. Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2): 145-155.
- Hirschi, A. 2010. The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77: 39-49.
- Hou, Z. J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., y Xu, H. 2012. Career Adapt-Abilities Scale-China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 686-691.
- Ibarra, H. 1999. Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4): 764.
- Jewell, S. 2014. The impact of working while studying on educational and labour market. *Business Economics Journal*, 5(3): 110.
- Johnston, C. S., Broonen, J. P., Stauffer, S. D., Hamtiaux, A., Pouyaud, J., et al. 2013. Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four Francophone countries. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1): 1-10.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., y Rossier, J. Ô. 2013. Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to

- happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3): 295-304.
- Koen, J., Klehe, U. C., y Van Vianen, A. E. M. 2012. Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81: 395-408.
- Kreiner, G., Hollensbe, E., y Sheep, M. 2006. Where is the “me” among the “we”? Identity work and the search for optimal balance. *Academy of Management Journal*, 49(5): 1031–1057.
- Lent, R., y Brown, S. 1996. Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, 44: 310-321.
- Lent, R., Brown, S., y Hackett, G. 2002. Social cognitive career theory. En D. Brown and Asociated (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed.): 255-311. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., y Rossier, J. 2013. The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83: 437-449.
- Matsunaga, M. 2010. How to factor-analyze your data right: do’s, don’ts, and how-to’s. *International Journal of Psychological Research*, 3(1): 97.
- McKenna, B., Zacher, H., Sattari Ardabili, F., y Mohebbi, H. 2016. Career Adapt-Abilities Scale-Iran Form: Psychometric properties and relationships with career satisfaction and entrepreneurial intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 93: 81-91.
- Medrano, L. A., Fernández Liporace, M., y Pérez, E. 2014. Computerized assessment system for academic satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2): 541-562.
- Medrano, L. A., y Pérez, E. 2010. *Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba Adaptation of Academic Satisfaction Scale to University Population from Córdoba*, 7(2): 5-14.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Boada-Grau, J. 2016. Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93: 92-102.
- Monteiro, S., y Almeida, L. S. 2015. The relation of career adaptability to work experience,

- extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91: 106-112.
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. 2007. Factores Institucionales, Pedagógicos, Psicosociales y Sociodemograficos Asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un Análisis Multinivel. *Revista Electronica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13(2): 215-234.
- Obodaru, O. 2016. Forgone , but not Forgotten : Toward a Theory of Forgone Professional Identities. *Academy of Management Journal*, 60(2): 523-553.
- Ordoñez, J. L., Taveira, M. do C., y Pinto, J. C. 2015. *Como orientar la gestión de la carrera profesional* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Pînzaru, F., Vatamanescu, E. M., Mitan, A., Savulescu, R., y Vitelar, A. 2016. Millennials at Work: Investigating the Specificity of Generation Y versus Other Generations. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4(2): 173-192.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., y Kaufmann, J. B. 2006. Constructing Professional Identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2): 235-262.
- Rudolph, C. W. 2016. Lifespan developmental perspectives on working: A literature review of motivational theories. *Work, Aging and Retirement*, 2(2): 130-158.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., y 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.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M. ., Llorens, S., y Martínez, I. 2005. Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones vol. 21, núm. 1-2*, 159-176.
- 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. Brown y Asociados (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed.): 149-205. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Savickas, M. L. 2005. The theory and practice of career construction. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*: 42-70. Hoboken, New Jersey: John Wiley y Sons.
- Savickas, M. L. 2013. Career construction theory and practice. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.): 147-183. Hoboken, New Jersey: John Wiley y Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., et al. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3): 239-250.
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. 2012. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 661-673.
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., y Savickas, S. 2018. The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106(January): 138-152.
- Spurk, D., Abele, A. E., y Volmer, J. 2014. The Career Satisfaction Scale in Context. *Journal of Career Assessment*, 23(2): 191-209.
- Strauss, K., Griffin, M. A., y Parker, S. K. 2012. Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(3): 580-598.
- Stryker, S., y Burke, P. 2000. The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4, Special Millenium Issue on the State of Sociological Social Psychology): 284-297.
- Sullivan, S. E., y Baruch, Y. 2009. Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6): 1542-1571.
- Suzanne, P. A. 2014a. *Seminario Transiciones de Carrera*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Escuela de Administración y Negocios.
- Suzanne, P. A. 2014b. Possible selves dynamism: Identity experiments following a career transition. *Academy of Management Annual Conference*. New York: Academy of Management Annual Conference.

- Taber, B. J., y Blankemeyer, M. 2015. Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86: 20-27.
- Tchibozo, G. 2007. Extra-curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: *Higher Education Quarterly*, 61(1): 37-56.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O., y Duarte, M. E. 2012. Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 680-685.
- Tessema, M. T., Ready, K. J., y Astani, M. 2014. Does Part-Time Job Affect College Students' Satisfaction and Academic Performance (GPA)? The Case of a Mid-Sized Public University. *International Journal of Business Administration*, 5(2).
- Tien, H. L. S., Wang, Y. C., Chu, H. C., y Huang, T. L. 2012. Career Adapt-Abilities Scale - Taiwan Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 744-747.
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., et al. 2014. Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3): 410-418.
- Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., y Liniauskaite, A. 2014. Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3): 433-442.
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., y Pérez, M. V. 2018. Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos Jorge. *Psicología Educativa*, 24(2): 99-106.
- Vilhjálmsdóttir, G., Kjartansdóttir, G. B., Smáradóttir, S. B., y Einarsdóttir, S. 2012. Career adapt-abilities scale - Icelandic form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3): 698-704.
- Villa, A., Poblete, M., Campo, L., y Arranz, S. 2013. *Cuaderno de Competencias*. Deusto: Universidad de Deusto, Equipo de Investigación INNOVA.
- Zabalza Beraza, M. A. 2013. El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1): 1-23.

Zacher, H. 2014a. Individual Difference Predictors of Change over Time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2): 188-198.

Zacher, H. 2014b. Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1): 21-30.



Universidad de  
**San Andrés**

## 7. ANEXO

### *Cuestionario*

Versión On line: [https://ucu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_71e1Ocwyq7Rwl5X](https://ucu.qualtrics.com/jfe/form/SV_71e1Ocwyq7Rwl5X)

Versión Papel:



Investigación: “Adaptabilidad de carrera y satisfacción académica en estudiantes universitarios uruguayos”



¡Bienvenido/a!

Como sabrás, las carreras profesionales ya no son lineales y difícilmente trabajas en lo mismo o en el mismo lugar durante toda tu vida. La tendencia es construir uno mismo la carrera que quiere. Será fundamental que tengas habilidades de adaptación para poder cambiar de lugar de trabajo, cambiar de rol, y hasta cambiar de industria o área.

Con las siguientes preguntas busco conocer cómo te sientes hoy como estudiante universitario, qué habilidades de adaptación has desarrollado más y cómo te ves a futuro.

¡Gracias por destinar 5 minutos de tu tiempo, tus respuestas son muy valiosas!

Documento de identidad (todos los dígitos sin puntos ni guiones)

Correo electrónico

¡Comencemos!

Universidad de  
**San Andrés**

En primer lugar quiero que pienses en tu experiencia actual como estudiante universitario. Luego, indica con una cruz cuan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

	1.Totalmente en desacuerdo	2.En desacuerdo	3.Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4.De acuerdo	5.Totalmente de acuerdo
Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta carrera.					
Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en esta institución.					
Disfruto de mis clases la mayor parte del tiempo.					
En general estoy satisfecho con mi experiencia académica.					
Disfruto cuando me estimulan intelectualmente.					
Me entusiasman los contenidos transmitidos en cada asignatura.					
Me gusta lo que he aprendido hasta ahora.					

Como te comenté anteriormente, para construir la carrera laboral las personas usan diferentes estrategias, que podemos entender como fortalezas o puntos fuertes. Nadie es bueno en todo y cada uno de nosotros hace hincapié en algunas más que en otras. Para conocer las tuyas, te pido que indiques cuánto has desarrollado cada una de las siguientes habilidades:

	1.He desarrollado MUY POCO	2.He desarrollado POCO	3.He desarrollado ALGO	4.He desarrollado BASTANTE	5.He desarrollado MUCHO
la habilidad de pensar en cómo será mi futuro					
la habilidad de darme cuenta de que las opciones de hoy determinan mi futuro					
la habilidad de prepararme para el futuro					
la habilidad de tomar conciencia de la educación y de las opciones vocacionales que debo hacer					
la habilidad de planificar cómo alcanzar mis objetivos					
la habilidad de preocuparme por mi carrera					
la habilidad de ser optimista					
la habilidad de tomar decisiones por mí mismo/a					
	1.He desarrollado MUY POCO	2.He desarrollado POCO	3.He desarrollado ALGO	4.He desarrollado BASTANTE	5.He desarrollado MUCHO

la habilidad de ser responsable de mis acciones					
la habilidad de defender las cosas en las que creo					
la habilidad de contar conmigo mismo/a					
la habilidad de hacer lo que es correcto para mi					
la habilidad de explorar mi entorno					
la habilidad de buscar oportunidades para crecer como persona					
la habilidad de explorar las opciones antes de tomar una decisión					
la habilidad de observar diferentes formas de hacer las cosas					
la habilidad de indagar profundamente en las preguntas que tengo					
la habilidad de ser curioso/a ante las nuevas oportunidades					
la habilidad de realizar las tareas de manera eficiente					
la habilidad de tener cuidado por hacer las cosas bien					
la habilidad de aprender nuevas habilidades					
la habilidad de trabajar y/o estudiar de acuerdo a mis capacidades					
la habilidad de superar los obstáculos					
la habilidad de resolver los problemas					

Ahora te voy a pedir que mentalmente te traslades al futuro e imagines quién deseas ser en términos laborales. Con esa imagen en tu mente indica cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

	1.Totalmente en desacuerdo	2.En desacuerdo	3.Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4.De acuerdo	5.Totalmente de acuerdo
Fácilmente puedo imaginarme mi identidad laboral futura					
La imagen mental de mi futuro laboral es muy clara					
Es muy fácil imaginarme el futuro					
Tengo mucha claridad respecto a en quién y en qué me quiero convertir en el futuro					

Es muy claro en mi mente qué tipo de futuro quiero en relación al trabajo					
---	--	--	--	--	--

Por último, te voy a hacer unas preguntas sobre actividades de desarrollo profesional y cómo evaluas tu experiencia en cada una de ellas. Haz un círculo para indicar tu respuesta

¿Has participado alguna vez de la Feria Laboral que organiza la Universidad Católica cada año?					SI	NO
<i>En caso afirmativo ¿Cómo evaluarías la experiencia?</i>	Nada útil	Poco útil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil	
¿Alguna vez has participado de charlas con egresados o profesionales de tu disciplina para conocer sobre el rol profesional?					SI	NO
<i>En caso afirmativo ¿Cómo evaluarías la experiencia?</i>	Nada útil	Poco útil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil	
¿Realizas algún voluntariado o actividad de ayuda social?					SI	NO
<i>En caso afirmativo ¿Cuán importante crees que es esta experiencia para tu futuro?</i>	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	
¿Has realizado alguna pasantía laboral?					SI	NO
<i>En caso afirmativo ¿Cuán importante crees que es esta experiencia para tu futuro?</i>	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	
¿Actualmente trabajas?					SI	NO
<i>En caso afirmativo ¿Está relacionado con lo que estudias?</i>					SI	NO
<i>¿Cuán importante crees que es esta experiencia para tu futuro?</i>	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	

## ¡Gracias por completar este cuestionario!

Tus respuestas son muy valiosas para la investigación que estoy desarrollando. Si te interesa conocer más sobre estos temas, así como participar de futuras investigaciones, escíbeme a [vassandr@ucu.edu.uy](mailto:vassandr@ucu.edu.uy)

¡Todo lo mejor en tu desarrollo profesional!

Lic. Verónica Assandri