

## LA CONSTRUCCIÓN RETARDADA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN JÓVENES

María de la Villa Moral Jiménez y Anastasio Ovejero Bernal

Universidad de Oviedo

Al ser el hombre un ser social y cultural es evidente que la preparación educativa para la vida del adolescente ha de ser comprendida como una inserción social, de modo que se le modela según las normas del grupo social de referencia y/o pertenencia. Como consecuencia de los valores de la sociedad postmoderna, la juventud representa un estadio social cuyos miembros están excesivamente individualizados y en constante competición con las nefastas consecuencias que ello conlleva tanto desde el punto de vista emocional (estrés, ansiedad) como sobre el aprendizaje. Es dentro de estas peculiares coordenadas de adolescencia prolongada y de retraso en la inserción laboral, de movilidad y cambio donde el joven ha de construir su identidad profesional. Para investigar sobre variables eminentemente psicosociales se ha seleccionado una muestra de 630 jóvenes a quienes se han aplicado diversos instrumentos con el fin de indagar sobre su interpretación de la "realidad" juvenil vinculada a los aspectos considerados.

*The delayed construction of the professional identity in young people.* The human being is a social and cultural being, so its obvious that the educational preparation for the adolescent's life, should be understood as a social insertion, at the rate, he is modelled as the pattern of the social lobby he belongs to. As consequence of the values of the present postmodern society, youth mean a social status wich members are excessively individualized and in continue competition, with the unlucky consequences it bears, from the emotional point of view (stress, anxiety) as well as from the apprenticeship. It is inside of these special coordinates of the extended adolescence and lateness in the labour insertion, of movility and change where the young people have to build their professional identity. To look into these psicosocial variables it have been selected a 630 youth people, whom have contribute to look into their interpretation of the youth reality linked to the esteemed aspects.

Ya no resulta innovador el proclamar que se está creando una nueva sociedad en la que los jóvenes en su percepción-interpretación de la realidad psicosocial donde se en-

cuentran inmersos no pueden aceptar acríticamente ciertos valores, normas y verdades universales. Una realidad donde no hay muchos modelos del pasado que puedan servirles de modelo de actuación. Las grandes causas, como se sostiene desde posturas postmodernas (véase Pinillos, 1996), han desaparecido, e individuo y sociedad han de reinventar sus vidas, sus fines y sus prioridades, como con acierto expresó Handy

---

Correspondencia: María de la Villa Moral Jiménez  
Facultad de Psicología  
Plaza Feijoo, s/n. Universidad de Oviedo  
33003 Oviedo (Spain)  
E-mail: psico4@sci.cpd.uniovi.es

(1996). Los jóvenes de la década de los ochenta y noventa se enfrentan en la actualidad, y lo harán en un futuro, con multitud de cuestiones problemáticas que jalonan su realidad psicosocial. Han de encarar problemas tales como la inadecuación de la formación para el empleo, la dificultad de gozar de autonomía personal, el abuso de sustancias psicoactivas, los brotes de racismo, la violencia, el deterioro del medio ambiente, la llamada *contradicción generacional* —es decir, el difícil acceso a una participación activa en la sociedad con la consiguiente eternización de la espera para conseguir desempeñar roles y responsabilidades—, la permanencia en el hogar familiar por tiempo indefinido y un largo etcétera que abarcaría problemas no incluidos por descuido u omisión por nuestra parte. Esta multitud de problemas no impide que los adolescentes y jóvenes, a pesar de que mayoritariamente tienen la idea de que el futuro es incierto, deseen participar en la construcción de la realidad social y confíen en su capacidad para resolverlos y para generar sus propios valores. Se suele afirmar que los jóvenes son el segmento de población más sensible ante las incertidumbres de la (pos)modernidad, hecho que debe inducir a este colectivo a ser más dinámico y generador de propuestas de transformación ya que sino les resultará complicado «subirse al carro».

Acaso la preocupación por alcanzar un estilo de vida determinado ejerce presión sobre el escolar que elabora un currículo con la esperanza de que éste sea el «pasaporte» (y veremos que ni tan siquiera) a la identidad profesional anhelada. Sin embargo, con perspicacia, Alvin Toffler hace casi tres décadas (1970) advirtió sobre las demandas de diversidad en la educación. De este modo, el autor considera que una de las quejas básicas del estudiante es que no se le trata como a un individuo, ya que no se le ofrece una suerte de producto personaliza-

do. Con ironía advierte Toffler que, como el comprador del “Mustang”, el estudiante pretende diseñar lo que quiere, aunque la evidente diferencia estriba en que mientras la industria es muy sensible a la demanda del consumidor, la educación se ha mostrado típicamente indiferente a los deseos del estudiante. Así, mientras en el primer caso, decimos: “El cliente tiene siempre razón”. En el segundo, declaramos: “Papá, o el que hace sus veces en la educación, tiene siempre razón”, de ahí que el estudiante-consumidor se vea obligado a luchar para que la industria de la educación atienda sus demandas de diversidad (Toffler, 1995, p. 285) mediante las cuales trata de conformar su identidad profesional y, cuyo pleno desarrollo se ve, si no obstaculizado, si cuando menos retardado por las condiciones de esa adolescencia forzada de la que hablase Moncada (1979) y por la propia metamorfosis del trabajo. Y es que los métodos actuales de formación están poco adaptados a las necesidades del mundo laboral y son poco motivadores, de ahí que, entre otros, André Gorz (1995), al analizar las transformaciones que se están produciendo en la naturaleza del trabajo en las sociedades de nuestros días, abogue por la necesidad de una reforma pedagógica que priorice la capacidad del alumno por aprender por sí mismo, en la adquisición de un conjunto de competencias que favorezcan la polivalencia y evolución en un conjunto diverso de oficios y profesiones.

Al aludir a la educación bajo las coordenadas de la sociedad actual hemos de apuntar que la multitud de cambios que operan vertiginosamente en la sociedad de las últimas décadas provoca, según Bruner (1988), el reconocimiento de la *educación como invento social* de manera que se halla en un continuo proceso de invención. En efecto, incluso la propia velocidad del cambio de la sociedad en que vivimos nos obliga a redefinir —o cuando menos a discutir— en qué

forma habremos de educar a la nueva generación. En opinión de Handy (1996), ni los jóvenes en la edad de la paradoja ni el trabajo, tanto dentro como fuera de la organización, son ahora lo que eran. Es dentro de unas peculiares coordenadas de movilidad y cambio donde el joven ha de construir su identidad profesional. Ciertamente, pudiera parecer que la formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo constituye, al menos en la práctica, la función más importantes de la escuela, aunque otras muchas funciones —tales como socialización, transmisión de conocimientos, formación ¿integral?, etc.— le han sido asignadas. Actualmente, incluso es cuestionable el hecho de que la educación haya dejado de ser considerada por muchos exclusivamente como un medio de autorrealización y enriquecimiento cultural, para enfatizar aún más su función de ser mera dilucidadora del porvenir profesional, consideración esta última sostenida desde muy diversos enfoques. Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, así como las teorías del capital humano, el enfoque credencialista o las diversas posiciones marxistas o estructuralistas, todas (indudablemente con marcados matices) han admitido, en mayor o menor grado, que la función principal delegada por la sociedad en la escuela es la propia formación de los individuos para su posterior incorporación al mundo del trabajo. Y es que en una sociedad de estas características, excesivamente competitiva, además se identifica el fracaso escolar de los jóvenes como predictor del propio fracaso en la vida; sin embargo, ni siquiera el éxito académico garantiza en nuestros días la inserción en el ámbito laboral. Vemos discurrir en paralelo, pero con sentidos opuestos, la descualificación del trabajo y una creciente cualificación de los jóvenes (Fernández Enguita, 1990b). Por tanto, incluso se podría criticar el presupuesto fundamental de la teoría del capital humano: el presu-

puesto utilitarista según el cual el alumno se comporta como medio para acceder a unos mejores ingresos y, en algunos casos, prestigio. Y en consecuencia, convenimos con Gil (1994) en preguntarnos: ¿es el alumno un *homo economicus*?

Si John Dewey volviese a pedir una escuela para la vida asignándole nuevamente una función social habría que plantearse el tipo de vida para la cual debe instruir la escuela, ya que la sociedad —como símbolo de la vida real, por oposición a la escuela como la «artificial»— quizás esté en condición de proponer escasas vías de solución a la problemática actual. Y es que, como afirma Pérez Gómez (1993), la función educativa de la escuela actual, más que una *mera* transmisora de información debe orientarse hacia una reconstrucción crítica del pensamiento. Es más, no se persigue un currículum sólo centrado en la acumulación de conocimientos, sino que, simultáneamente, se ha de atender al desarrollo personal, social, actitudinal, etc., de los jóvenes. En definitiva, convenimos con Fernández Enguita (1997) en que la escolarización es muy corta y la vida muy larga, la escuela muy uniforme y el trabajo muy diverso.

Estos cambios operados en la sociedad actual y la proclamada necesidad de que la escuela asimile y se acomode a los parámetros imperantes en el mundo laboral han de conseguir que el desfase existente entre la escuela como institución de la modernidad y las condiciones que definen la sociedad postindustrial, cuando menos no continúe aumentando (véase Ovejero, 1995). Dada la movilidad en el ámbito profesional se precisa que la escuela deba proporcionar elementos de flexibilidad y actitudes favorables al cambio, pues ya que la escuela no puede conceder seguridades precisas para la formación de los jóvenes en el futuro, sí ha de esmerarse cuando menos en «no dañar irremisiblemente a los jóvenes que vivirán en una sociedad muy “móvil”» (Cacace, 1994,

p. 279). Todo joven que trate de adaptarse al *flujo del cambio social* (Tajfel, 1984), ha de encararlo, haciendo atribuciones constantes de causa acerca de los procesos considerados como responsables del mismo, de modo que aquéllas satisfagan el criterio según el cual el individuo al desafiar a las nuevas situaciones conflictivas tienda a preservar su autoimagen. Ciertamente, el joven extrae de sus relaciones directas con los grupos —o ya sea de sus interpretaciones de la realidad social— aquellos elementos derivados de sus percepciones sobre los otros y, concretados en procesos interactivos, mediante los cuales adaptarse y adaptar su «realidad». Así, a través de la práctica social se conforman las grandes líneas de interpretación de cualquier realidad.

#### *Jóvenes e identidad profesional*

Toda situación conflictiva en la que se ve envuelto el joven que desea alcanzar una identidad profesional se resume en la expresión magistral: *sólo un ex-estudiante es más desdichado que un estudiante* (Baudelot; Benoliel; Cukrowicz y Establet, 1987, p. 119). Y es que no se puede obviar la centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes (véase Agulló, 1998). Al aludir a la identidad profesional, en primer lugar se ha de convenir en que se conforma bajo la interrelación de multitud de factores o condicionantes de naturaleza social o bien condicionados socialmente. Convenimos con lo expresado por Horrocks (1984) al respecto de que afirmar que el proceso de construcción del yo y de la identidad es la principal tarea de desarrollo del área psíquica, afectiva y psicosocial del ser humano no constituye una exageración. Asimismo, el marco referencial ejerce un papel fundamental en la conformación de un concepto de sí mismo positivo. Recordemos que, en rigor, ningún individuo posee una sola identidad, sino que cualquier

individuo tiene muchas identidades percibidas (es probable que tantas como perceptores). Progresivamente, el joven se halla inmerso en un proceso de autonomía psicosocial condicionada por sus continuos aprendizajes y experiencias sociales, aunque (re)cuestionado por su interpretación de cómo le perciben los otros. Como sostuvo Bettin (1996, p. 303), «la identidad social se construye una vez más mediante la oposición: el conflicto cumple una función importante en la formación de nuevos sujetos, permitiendo a la sociedad huir de los peligros de la petrificación de los valores sacrificados en los frágiles altares de la eficacia y el consumismo».

La conformación de una identidad profesional sería una entre otras necesidades de identificación y definición del sí mismo en múltiples ámbitos. Sin embargo, como consecuencia de la prolongación del período de enseñanza obligatoria, los jóvenes han de enfrentarse al difícil proceso de inserción en la sociedad adulta en el ámbito laboral. El acceso se ve obstaculizado por multitud de factores. Es más, la sobreeducación provoca un aumento de la insatisfacción laboral (Carnoy y Levin, 1985) reflejo del enorme desajuste existente entre el ámbito educativo y el laboral. A este respecto se podría convenir en que el período de escolaridad obligatoria se ha ido prolongando a medida que la realidad se ha ido complicando. Aparte de esa demora, en la elaboración del currículo no se atiende a los intereses personales con miras a una cualificación profesional de acorde con las necesidades demandadas desde la sociedad postindustrial, hecho que incide sobre la propia insatisfacción institucional de los adolescentes, de ahí que se valore a la escuela, no tanto por los conocimientos, valores, normas de actuación, etc., que transmite, sino por algo tan eminentemente psicosocial como por la propia vida social que se desarrolla entre el grupo de iguales (véase Moral, 1997). La multitud de horas compartidas por

los jóvenes en el ámbito escolar y los consiguientes procesos psicosociales desplegados en el grupo-clase es un fenómeno provocado por la ralentización de la incorporación a los roles de adulto. E incluso, debido a la prolongación de la escolaridad, la vida social del adolescente sigue girando en torno a la escuela. De ello se derivan importantes consecuencias psicosociales pues se apunta que el efecto socializador del grupo de iguales adquiere cierta prioridad. Procesos tales como la cohesión/conflicto grupal, cooperación/competición, liderazgo, agresividad (*efecto Bullies*), rechazo/participación, etc., intervienen en la conformación de la identidad en el adolescente. La postergación de la incorporación definitiva a la sociedad adulta puede que potencie cuantitativa y/o cualitativamente los efectos de estos procesos eminentemente psicosociales. A este respecto, lo cierto es que, a pesar de las constantes evoluciones e involuciones, parece estar generalizada la impresión de que a medida que se extiende la educación también se instaura un cierto descontento. Y es que el aula no es un mero lugar de ubicación espacial y/o social de un colectivo, una unidad homogénea de adolescentes y jóvenes, sino todo un *phenomenon* psicosocial en constante cambio.

En síntesis, asistimos, por un lado, a una suerte de masiva expedición de títulos y a un tipo de aprendizaje que fomenta la competitividad en detrimento de un aprendizaje de naturaleza más cooperativa y, por otro lado, a la escasa o nula correspondencia entre el nivel de educación y el de empleo para cada joven ya que, como se ha anunciado desde diversos sectores (entre los que se cuenta con las acertadas reflexiones críticas de Fernández Enguita, 1990; 1997), la educación ya no es una garantía de empleo, ni existe la certidumbre de que a la obtención de tales o cuales credenciales escolares vaya a seguir el acceso a tal o cual puesto de trabajo. Es más, la escuela cuyo ritual de enseñanza-aprendizaje, como se ha comentado, inculca

valores propios de la modernidad, no puede satisfacer las demandas de ambivalencia, movilidad, polivalencia, etc., exigidas desde el ámbito laboral. Sin embargo, a pesar de esta supuesta formación «*de modé*», aunque se proclama la ineficacia de las carreras, comenta Minc en *La borrachera democrática* (1994) que nunca han sido tan esenciales los títulos más prestigiosos y nunca los circuitos de influencia han estado tan omnipresentes. Y es que, aunque la sociedad asiste a la homogeneización de los comportamientos y de las prácticas culturales, la llamada jerarquía del saber nunca ha pesado tanto.

Nos enfrentamos, pues, a una situación cuya operacionalización resulta compleja y que, indefectiblemente, es mediante la investigación sobre variables de índole psicosocial —actitudes hacia el ámbito académico, nivel de aspiración educativa, satisfacción institucional, clima social del grupo-clase, etc.— por donde han de discurrir las líneas de análisis e intervención sobre la imbricada conexión escuela, sociedad actual y jóvenes e identidad profesional.

#### *Objetivos de la investigación*

El clima social en el ámbito escolar constituye un factor que modela la conducta ya que se generan diversas expectativas e intereses que pueden promover o entorpecer el aprendizaje individual. Así, en esta oportunidad hemos indagado sobre el entramado de factores que modulan el nivel de aspiración educativa y la propia satisfacción institucional cuestiones ambas que proponemos que están conectadas con constructos tales como el autoconcepto académico, ciertas actitudes ante la utilidad de la enseñanza y el ámbito académico en general o diversas pautas atributivas y la mediación de elaboraciones cognitivas personales y de mediaciones sociales (relación con los iguales, profesor-alumno, y en el ámbito familiar). Además, dado que algunas investigaciones

vienen señalando con claridad que los actuales jóvenes asturianos no sólo representan la cohorte de jóvenes mejor formados de toda la historia, estando incluso entre los mejores formados (mayor nivel de estudios) de España (Informe Juventud Asturias, 1994), sino que además tienen unas tasas de desempleo también muy altas, resultaría interesante indagar sobre las variables que discriminan entre aquellos jóvenes que, ante la oferta de un puesto de trabajo, prefieren seguir formándose o aceptar la mencionada propuesta laboral.

### Método

#### Muestra

La muestra, seleccionada mediante un muestreo intencional de todo el colectivo de estudiantes escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria de Avilés, estuvo compuesta por 630 jóvenes asturianos de ambos sexos (302 adolescentes varones que representan el 47.9% de la muestra y 328 chicas que representan el 52.1%), con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años siendo la moda 16 años y la media 15.49 años, pertenecientes al I.S.O. «La Magdalena» (en el que se efectuó un muestreo por conglomerados mediante el que se incluyó a todo el colectivo de estudiantes de secundaria y 1º de Bachiller) desde donde se solicitó al Área de Psicología Social un estudio descriptivo sobre múltiples aspectos de la problemática juvenil, con la intención última de una intervención psicosocial.

#### Variables e Instrumentos

De las variables objeto de estudio en esta investigación mediante la que se realizó un estudio psicosocial sobre la construcción de la identidad psicosocial de los jóvenes abarcando múltiples ámbitos tales como el psicoafectivo y emocional, el académico, el

cognitivo, etc., haremos referencia a aquellas variables conectadas con la conformación de la identidad profesional en jóvenes y, en concreto, a variables que miden *preferencia estudio/empleo, nivel de aspiración educativa, satisfacción institucional* (grado de satisfacción con las clases y calificaciones recibidas; valoración del grado de interés e información recibida por parte de tutores y profesores; valoración del tipo y calidad de las actividades escolares y extraescolares; adecuación a las normas de convivencia en el Centro; grado de satisfacción con las relaciones profesor-alumno y entre alumnos, así como actitud respecto a la asistencia al Centro), *autoconcepto académico* (matemático, verbal y resto de asignaturas) y *actitudes hacia el ámbito educativo* (medida de las actitudes ante la utilidad o no de los estudios; grado de satisfacción ante la enseñanza que recibe; grado de acuerdo con la dedicación, competencia científica, pedagógica, etc., del mismo; relación profesor-alumno; equipamiento escolar del Centro y valoración de los estudios cursados en la actualidad).

#### Instrumentos de medida

Los instrumentos empleados para el estudio de las variables de tipo sociodemográfico así como del *nivel de aspiración educativo* y las *actitudes hacia la institución académica* fueron contruidos «ad hoc» por Ovejero y cols. (1993). Para la medición del *autoconcepto académico* de los alumnos se han utilizado las dimensiones del *Self Description Questionnaire-II* (Marsh, 1992) en las que se alude al autoconcepto verbal (DVER), matemático (DMAT) y resto de las asignaturas (DRAS). Por último, la medida de la *satisfacción institucional* se efectuó mediante un instrumento elaborado por el Departamento de Orientación del mencionado Centro de Secundaria que consta de 26 ítems.

*Procedimiento*

Se emplearon diversas sesiones durante un período de dos meses aproximadamente y, por norma general en horario de actividades libre o de tutoría, para la administración de las pruebas, para lo cual contamos con la inestimable colaboración de los tutores. Los datos no fueron recogidos de forma anónima sino mediante la asignación de un número (el número que tenía cada alumno en clase), dado el interés mostrado en efectuar, aparte del estudio descriptiva, una intervención psicosocial con aquellos casos detectados que así la precisen.

*Análisis de datos*

Aparte de los análisis descriptivos se ha optado por realizar análisis de reducción de datos (análisis discriminantes) y diversos análisis de la varianza (ONEWAY). Para el procesamiento y análisis de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS/WIN versión 6.1.3.

**Resultados y discusión**

En primer lugar, hemos de recordar que multitud de variables influyen sobre la conformación de las actitudes hacia la enseñanza y del propio nivel de aspiración educativa, de ahí que la complejidad del fenómeno trasciende el nivel individual ya que concurren factores de tipo social y cultural, además de otros de tipo estructural y, por tanto, de política educativa que pueden condicionar la propia actitud ante la utilidad de la enseñanza (Manzano y Moltó, 1994) (véase Crespo, Martín, Lucas y Caramazana, 1996). Una vez puntualizado lo anterior, se ofrecen a continuación los resultados hallados ante dos indicadores del nivel de aspiración educativa (véanse Tablas 1 y 2). De ellos se extrae que un alto porcentaje de sujetos aspiran a realizar una carrera universi-

taria (60.7%, N=358) y 71 alumnos (12.0%) aspiran a completar la Educación Secundaria. En respuesta al otro indicador de aspiración académica se observa que ante la posibilidad de abandonar los estudios, una vez recibida una supuesta oferta laboral, el 44.2% de los jóvenes (N=264) continuarían con su labor académica, mientras que un 27.3% (N=163) aceptarían la oferta (indecisos: 28.5%, N=170). Ante estas mismas preguntas en otra investigación de uno de los autores (Moral, 1996) con una muestra del equivalente al anterior 6º, 7º y 8º de E.G.B. los porcentajes de permanencia en los estudios hallados en los 664 alumnos que integraban la muestra eran superiores (*preferir seguir estudiando*: 56.6%, N=376; *preferir un empleo*: 24.4%, N=162 e *indecisos*: 19.0%, N=126), así como de aquéllos que aspiraban a realizar una carrera universitaria (72.2%, N=478). Este hecho, con las reservas ante cualquier extrapolación y las salvedades oportunas, puede ofrecerse co-

*Tabla 1*  
Distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta ante un indicador de *nivel de aspiración educativa*

<b>¿Hasta dónde te gustaría llegar en tus estudios?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Secundaria obligatoria	71	12.0
Bachillerato	33	5.6
Modulos de Grado Medio	128	21.7
Carrera Universitaria	358	60.7

*Tabla 2*  
Distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta ante un indicador de *nivel de aspiración educativa (preferencia trabajo/estudio)*

<b>Preferencia trabajo/estudio</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Preferiría trabajar	163	27.3
Preferiría seguir estudiando	264	44.2
NS/NC	170	28.53

mo apoyo ya sea de una cierta insatisfacción ante la enseñanza una vez que se amplía las experiencias de fracaso a nivel académico o, acaso, como una percepción más realista de sus posibilidades en el ámbito laboral.

Los datos hallados sobre el nivel actitudinal ante cuestiones tales como la utilidad de la enseñanza, la actitud hacia los estudios y la valoración de los mismos, el grado de satisfacción vs. insatisfacción hacia la enseñanza, etc., se recogen en la Tabla 3. De los valores contenidos en el primer bloque de afirmaciones (A1-A5) se deduce, en general, una valoración positiva de la utilidad de los estudios ya que un 53.6% (N=327) de los estudiantes se muestran totalmente de acuerdo (nivel 5) con la afirmación «ayudan a tener éxito en la vida» (A2), porcentaje similar al hallado ante la afirmación «ayudan a encontrar más fácilmente trabajo» (54.3%, N=331). En general, también es positivo el grado de satisfacción ante la enseñanza que reciben (B) ya que el 74.8% (niveles 4 y 5)

de los estudiantes (N=456) así lo juzgan. De forma más específica, se muestran de acuerdo (nivel 4) con la utilidad práctica de la enseñanza (C8, 48.7%, N=297); el grado de participación concedida a los estudiantes (C7, 46.1%, N=281) o la dedicación del profesorado (C1, 42.6%, N=260), entre otros aspectos. Asimismo, a nivel psicosocial, es interesante el moderado porcentaje de respuesta afirmativo (41.3%, N=252) hallado ante la valoración de las relaciones profesor-alumno.

Mediante los análisis efectuados se ha confirmado que todos los factores aludidos interactúan conformando las expectativas y actitudes individuales condicionadas por todo un entramado de relaciones e influencias a nivel académico y social dentro del grupo-clase. Así, se postuló que múltiples variables descriptivas (autoconcepto académico general y matemático y verbal, relaciones sociales dentro del aula, actitudes ante la utilidad de la enseñanza y valoración de la

Tabla 3  
Grado de acuerdo o desacuerdo ante opiniones sobre la utilidad de la enseñanza

Actitudes %	1	2	3	4	5
A1 Los estudios no sirven para nada práctico	71.3	19.7	4.3	2.1	2.6
A2 Ayudan a tener éxito en la vida	2.5	2.3	6.6	35.1	53.6
A3 Ayudan a encontrar más fácilmente trabajo	2.1	2.6	6.9	33.1	54.3
A4 Ayudan a comunicarse con los demás	6.6	7.4	26.1	33.1	26.9
A5 Aprendo cosas inútiles o sin valor	40.2	34.8	14.4	6.6	4.1
B Estoy satisfecho con la enseñanza que recibo	3.0	6.6	15.7	48.9	25.9
<b>Estoy satisfecho con:</b>					
C1 La dedicación del profesorado	5.7	8.4	27.0	42.6	16.2
C2 Con su competencia científica	3.0	6.6	39.3	35.4	15.7
C3 Con su competencia pedagógica	6.2	12.5	25.9	42.6	12.8
C4 Relaciones profesor-alumno	6.2	7.4	30.5	41.3	14.6
C5 Equipamiento escolar	12.6	13.4	23.4	48.4	12.1
C6 Programas y textos	3.8	7.7	34.6	41.1	12.8
C7 Participación estudiantes	4.9	6.1	26.6	46.1	16.4
C8 Utilidad práctica de la enseñanza	2.5	4.6	19.7	48.7	24.6
<b>Los estudios sirven para:</b>					
D1 Prepararte para desempeñar un trabajo	3.4	9.5	11.3	32.5	43.3
D2 Ingresar en la Universidad	7.2	8.2	9.7	29.7	45.2
D3 Formarte como persona	2.6	7.2	15.1	41.6	33.4
D4 Integrarte en la sociedad	4.4	6.1	19.7	40.2	29.7
D5 Adquirir conocimiento	0.8	1.8	5.6	39.0	52.8
D6 Ocupar el tiempo	30.0	22.3	20.5	13.9	11.3



satisfacción institucional) conectadas en la literatura sobre el tema con el nivel de aspiración educativa contribuirían a clasificar a los individuos adscritos a una u otra categoría de respuesta concerniente a la posibilidad de *preferir un buen empleo* o *preferir seguir estudiando*. Este hecho ha sido comprobado ya que aquellas variables predicen la función nivel de aspiración educativa.

Como se puede apreciar en la Tabla 4 los resultados de clasificación del análisis nos muestran una función discriminante según la cual el 84.17% de los casos están correctamente clasificados. Respecto a la adecuada clasificación de los grupos efectuados (grupo 1.- Preferiría un buen empleo y grupo 2.- Preferiría seguir estudiando) hay que señalar que el grupo mejor clasificado es el de aquellos que muestran una aspiración educativa elevada con un nivel de predicción del 86.7% (N válido=208, N total grupo 2=240). En el grupo que optaría por un empleo el porcentaje de casos correctamente clasificados fue el 79.9% (N válido=111, N total grupo 1=139). Dada la complejidad inherente al objeto de estudio y la multitud de posibles variables intervinientes que contribuyan a modular los resultados, la porción de la varianza total de las puntuaciones discriminantes que no ha sido explicada por la diferencia entre los grupos (Lambda de Wilks) es de .559744 y la medida de la asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos equivalentes medida mediante la correlación canónica ha sido de .6635.

Al considerar las variables implicadas en la predicción de la función discriminante se

han efectuado tres grandes bloques de variables en función de las cuales se clasifica a los sujetos. En primer lugar, se discrimina en función de variables actitudinales. Son afirmaciones que miden desde la actitud ante la utilidad práctica futura de la enseñanza (A1-A5); la valoración de la enseñanza que los adolescentes reciben (B); el grado de satisfacción mostrado ante «la dedicación del profesorado» (C1), «las relaciones profesor-alumno» (C4), etc., y un último bloque de variables referente al juicio relativo a la utilidad personal y social de la enseñanza: «los estudios sirven para formarte como persona» (D3); «integrarte en la sociedad» (D4) o utilidad académica: «ingresar en la Universidad» (D2); «adquirir conocimiento» (D5), etc. En segundo lugar, también se utilizan como variables de clasificación aquellas relativas a la dimensión de autoconcepto académico general, verbal y matemático y el logro académico futuro. Finalmente, se incluyen 26 afirmaciones que miden la satisfacción institucional. La actuación de todas las variables propuestas para contribuir a clasificar adecuadamente a los sujetos y discriminar entre los mismos ha quedado constatada, si bien otras muchas posibles variables implicadas no han sido investigadas.

Los valores descriptivos de las variables que predicen la función discriminante indican que las medias de todas ellas en el caso del grupo de clasificación 1 son inferiores a las del grupo 2 lo cual es indicativo de una actitud más favorable ante la enseñanza (variables A1-D6), de un autoconcepto académico general (DIRAS) y matemático

Grupo real	N	Grupo de pertenencia predicho		% CORREC
1. Preferiría un buen empleo	139	79.9% (N=111)	20.1% (N=28)	
2. Preferiría seguir estudiando	240	13.6% (N=32)	86.7% (N=208)	84.17
3. No sabe/No contesta	157	39.5% (N=62)	60.5 (N=95)	

LA CONSTRUCCIÓN RETARDADA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN JÓVENES

*Tabla 5*  
Determinación de la existencia de diferencias (ANOVA)

Variables		Wilk's Lambda	F	Sig.
<b>A1</b>	Los estudios no sirven para nada práctico	.91571	34.7033	.0000
<b>A2</b>	Ayudan a tener éxito en la vida	.96059	15.4679	.0001
<b>A3</b>	Ayudan a encontrar más fácilmente trabajo	.97248	10.6705	.0012
<b>A4</b>	Ayudan a comunicarse con los demás	.96335	14.3437	.0002
<b>A5</b>	Aprendo cosas inútiles o sin valor	.93032	28.2371	.0000
<b>B</b>	Estoy satisfecho con la enseñanza que recibo	.96014	15.6507	.0001
	<b>Estoy satisfecho con:</b>			
<b>C1</b>	La dedicación del profesorado	.95622	17.2604	.0000
<b>C2</b>	Con su competencia científica	.97383	10.1302	.0016
<b>C3</b>	Con su competencia pedagógica	.96695	12.8856	.0004
<b>C4</b>	Relaciones profesor-alumno	.96842	12.2924	.0005
<b>C5</b>	Equipamiento escolar	.97863	8.2315	.0043
<b>C6</b>	Programas y textos	.94510	21.8988	.0000
<b>C7</b>	Participación estudiantes	.93406	26.6158	.0000
<b>C8</b>	Utilidad práctica de la enseñanza	.87280	54.9453	.0000
	<b>Los estudios sirven para:</b>			
<b>D1</b>	Prepararte para desempeñar un trabajo	.96669	12.9891	.0004
<b>D2</b>	Ingresar en la Universidad	.94674	21.8093	.0001
<b>D3</b>	Formarte como persona	.95764	16.6745	.0000
<b>D4</b>	Integrarte en la sociedad	.94296	22.8039	.0000
<b>D5</b>	Adquirir conocimiento	.88683	48.1110	.0000
<b>D6</b>	Ocupar el tiempo	.92526	30.4515	.0000
<b>DMAT1</b>	Dimensión matemática	.94125	23.5292	.0000
<b>DVER1</b>	Dimensión verbal	.86759	57.5386	.0000
<b>DRAS1</b>	Dimensión resto de asignaturas	.67681	180.026	.0000
<b>SAT1</b>	Las actividades que se realizan el Centro me parecen	.99715	1.0780	.2998
<b>SAT2</b>	Las clases que recibo me parecen interesantes	.94704	21.0806	.0000
<b>SAT3</b>	Las actividades para casa («deberes») me parecen	.96205	14.8702	.0001
<b>SAT4</b>	En el Centro me enseñan cosas que me servirán en el futuro	.92850	29.0304	.0000
<b>SAT6</b>	Las actividades extraescolares que se realizan son	.99354	2.4521	.1182
<b>SAT7</b>	Creo que las calificaciones que me dan son las que merezco	.96372	14.1942	.0002
<b>SAT9</b>	Los profesores me prestan la ayuda necesaria para progresar	.93519	26.1250	.0000
<b>SAT10</b>	Mis profesores piensan que mi rendimiento es adecuado	.9910	37.9681	.0000
<b>SAT11</b>	Cuando trabajo adecuadamente, mis profesores lo reconocen	.97223	10.7696	.0011
<b>SAT12</b>	Tengo suficiente información sobre mi progreso académico	.96445	13.8957	.0002
<b>SAT14</b>	A mis profesores les interesan mis problemas	.97405	10.0450	.0017
<b>SAT15</b>	Mis profesores sienten interés por mi futuro	.94240	23.0439	.0000
<b>SAT16</b>	Cuando tengo alguna dificultad tengo a quien acudir	.94456	22.1262	.0000
<b>SAT17</b>	En este Centro se trata a los estudiantes con respeto	.94757	20.8617	.0000
<b>SAT18</b>	En este Centro, las normas de convivencia son aceptadas	.98244	6.7396	.0098
<b>SAT19</b>	La disciplina es un problema en este Centro	.97861	8.2397	.0043
<b>SAT20</b>	Los problemas de convivencia son resueltos por el tutor	.95047	19.6455	.0000
<b>SAT21</b>	En este Centro los alumnos son discriminados	.97611	9.2282	.0025
<b>SAT22</b>	Los problemas que afectan a los alumnos pueden ser discutidos	.96983	11.7296	.0007
<b>SAT24</b>	Las relaciones de los profesores con los alumnos	.95868	16.2506	.0001
<b>SAT25</b>	Las relaciones entre los alumnos son	.99919	.3064	.5802
<b>SAT26</b>	Mi actitud respecto al centro es	.87683	52.9562	.0000

(DMAT) y verbal (DVER) más positivo en los adolescentes que prefieren seguir estudiando y de una satisfacción institucional (SAT) en su conjunto más valorada. Estas diferencias halladas en los valores medios de las mencionadas variables que predicen la función discriminante son significativas a un nivel inferior al 0.05% para todos los casos excepto para las variables SAT01 (valoración de las actividades que se realizan en el Centro), SAT06 (valoración de las actividades extraescolares) y SAT25 (valoración de las relaciones entre compañeros). Entre aquéllas significativas, tanto a nivel estadístico como psicosocial, sobresale la dimensión referente al autoconcepto académico general (DRAS) y por asignaturas (DMAT y DVER) ya que, la conexión entre estas dimensiones y el nivel de aspiración educativa, sometidas ambas a posibles influencias y modulaciones externas, es manifiesta (véase Moral, 1996).

En otras muchas variables se han obtenido puntuaciones medias significativamente diferentes según el grupo de clasificación considerado, como en las referentes a las actitudes ante la utilidad a nivel académico, profesional y social de los estudios (A1-A5 y D1-D6); el grado de satisfacción ante la dedicación y competencia del profesorado (C1, C2) o la participación concedida a los estudiantes (C7). Asimismo, se juzga diferencialmente la calidad y utilidad de las clases (SAT2, SAT4); el tipo de calificaciones recibidas (SAT7, SAT10, SAT12) u otros aspectos que atañen a la convivencia y funcionamiento del Centro tales como la resolución de conflictos, la aceptación de las normas, la disciplina o la discriminación (SAT17-SAT21). Por último, fluctúa el nivel de satisfacción ante el apoyo, interés, reconocimiento de logros, etc. del profesorado (SAT9, SAT14, SAT11) así como la valoración individual de las relaciones (SAT24).

Finalmente, en la Tabla 6 se exponen los pesos relativos de cada una de las variables

empleadas con el fin de clasificar en la función discriminante. Se observa cómo se han obtenido correlaciones moderadamente elevadas en algunas de ellas, de manera que aquella dimensión que más contribuye a discriminar entre los alumnos que manifiestan tener un elevado nivel de aspiración educativa y aquellos que persiguen otras metas desvinculadas del ámbito académico es la referente a la valoración del interés, importancia y rendimiento alcanzado en las asignaturas que conforman su currículo (resto de asignaturas, DRAS1), en la que se ha obtenido un peso relativo de .77918 seguida de otra dimensión que integra el autoconcepto académico como es la dimensión verbal (DVER1). Este hecho, esperable en función de la conexión autoconcepto-nivel de aspiración educativa, confirma que la sucesión de experiencias de éxito/fracaso y la interpretación condicionada por influencias externas de las mismas, modula las aspiraciones. Otras variables que contribuyen a clasificar adecuadamente y de interés psicosocial son, entre otras, las relativas a: la utilidad práctica de la enseñanza (C8, .43046); actitud respecto al Centro (SAT26, .42260); valoración de la utilidad de la adquisición del conocimiento (D5, .40280); percepción por parte del profesorado del rendimiento académico individual (SAT10, .36686), etc. Por las connotaciones psicosociales derivadas de la diferente valoración de la importancia de ciertas variables en función del nivel de aspiración académica también se ha insistido sobre el hecho de que los alumnos juzgan de forma diferente cuestiones tales como la ayuda prestada por el profesorado para fomentar el progreso (SAT9, .29682); el interés del profesorado por el futuro individual (SAT15, .27877); el apoyo brindado ante cualquier dificultad (SAT16, .27316); el trato respetuoso hacia los estudiantes (SAT17, .26524); la resolución adecuada de los problemas de convivencia por el tutor (SAT20, .25740) o la propia relación con el

profesorado (SAT24, .23410), cuestiones todas ellas que parecen indicar la percepción —ya sea subjetiva o fundamentada sobre auténticas expectativas de rendimiento por parte del profesorado— diferencial del clima social dentro del aula.

intereses y habilidades para proporcionar a los jóvenes un conocimiento del mundo profesional al que han de adaptarse. Es más, la enseñanza de habilidades sociales estimula el desarrollo de la madurez social, prepara para la complejidad de las interacciones humanas y reduce las posibilidades de que surjan ciertos desajustes en la convivencia y aprendizaje en el aula (Pérez-Santamaría, 1996). Y es que, finalmente, hay que apuntar que el nivel de aspiración educativa no depende sólo de meros resultados académicos individuales, sino que la necesidad de logro de un estudiante puede estar interrelacionada de manera recíproca, tal como exponen Biehler y Snowman (1990), con sus propios sentimientos de identidad, condicionados, a su vez, por actitudes paternas y/o del grupo de iguales.

*Tabla 6*  
Peso relativo de cada variable en la función discriminante

Variable	Función Discrim.	Variable	Función Discrim.
DRAS1	.77918	C1	.24127
DVER1	.44050	D3	.23714
C8	.43046	SAT24	.23410
SAT26	.42260	R	.22974
D5	.40280	A2	.22840
SAT10	.36656	SAT3	.22394
A1	.34210	A4	.21994
D6	.32046	SAT7	.21879
SAT4	.31289	SAT12	.21648
A5	.30859	D1	.20930
C7	.29960	C3	.20846
SAT9	.29682	C4	.20361
DMAT1	.28169	SAT22	.19889
SAT15	.27877	SAT11	.19058
D4	.27732	A3	.18970
SAT16	.27316	C2	.18783
C6	.27176	SAT14	.18405
D2	.26744	SAT21	.17641
SAT2	.26663	SAT19	.16670
SAT17	.26524	C5	.16661
SAT20	.25740	SAT18	.15076
		SAT6	.09094

#### Discusión General

En definitiva, recordemos que el nivel de aspiración educativa y la madurez vocacional son constructos multidimensionales de modo que, como expone acertadamente Valls (1996), algunas de las dimensiones que las integran son difíciles de ser modificadas, e incluso medidas. Así, sería interesante concretar algunos objetivos específicos en cualquier intervención tales como el incremento de la capacidad de fijación de objetivos y planificación; el fomento de las tareas de exploración de las aspiraciones y capacidades individuales, así como la potenciación del autoconocimiento de valores,

En virtud de los resultados hallados se ha confirmado que la disonancia creada en el alumno a la hora de aceptar un empleo ofertado o continuar estudiando se resuelve de forma diferente en función de la acción de diversas variables que contribuyen a clasificar adecuadamente a los individuos adscritos a una u otra categoría de respuesta. De hecho, existen diferencias tanto en el autoconcepto académico como en las actitudes ante la utilidad de la enseñanza; en la valoración de la satisfacción institucional y de la utilidad de la adquisición de conocimiento e incluso en los juicios expresados sobre la validez de la escuela como institución formadora para desempeñar un puesto de trabajo. Respecto a esto último, recordemos que, según Jahoda (1987), uno de los grandes problemas de los jóvenes que han terminado sus estudios de Secundaria es el no haber ocupado nunca un puesto de trabajo. Es más, en muchos casos la falta de trabajo afecta a la propia identidad, de modo que puede representar más que una incertidum-

bre sobre el futuro, hasta tal punto que puede afectar, según González Blasco (1994) a las *identidades de por vida*. Así pues, en próximas investigaciones resultará conveniente indagar sobre la apuntada conexión entre centralidad del trabajo, identificación grupal y la demora en la adquisición de la identidad social y sus repercusiones (véase Torregrosa, 1980); ya que, por ejemplo, en el estudio de Elzo y colaboradores (1994) se obtuvo que casi la mitad de jóvenes que participaron (46.8%) aseguran que la ausencia de trabajo y las escasas posibilidades de lograrlo tiene consecuencias psicológicas para ellos. Incluso se podría hablar de una suerte de inversión a largo plazo, de manera que, el objetivo es tan a largo plazo que puede ser fácilmente perdido de vista. Así, desde la psicología social, se llega a hablar de 'desvalimiento aprendido' (*helpnessless learned*) o se tiende a explicar la aparente menor ambición de las clases populares como consecuencia de una percepción realista de los obstáculos a superar (véase Forquín, 1985 y Gil, 1994).

En fin, en un estudio de estas características sobre jóvenes e identidad profesional dentro de coordenadas de la sociedad actual, hemos de concluir reflexionando sobre el futuro del trabajo para aquellos jóvenes que no han participado de su inserción laboral. Hemos de hablar de un educación en una sociedad en crisis (Brezinga, 1990) y, aunque desde hace unos doscientos años se ha procurado garantizar a todos los adolescen-

tes una ocupación —más o menos productiva— de su tiempo de espera mediante la instrucción escolar, lo cierto es que las escuelas no pueden substituir adecuadamente la participación activa en la vida real. Ya el propio Erikson sostuvo que uno de los problemas que más preocupa a los jóvenes es la incapacidad de consolidar una identidad ocupacional. El desempleo prolonga la dependencia hacia el hogar y representa un período de *moratoria* en la formación de la identidad del joven. Es más, si analizamos la situación actual, la profecía de Toffler, hecha hace un par de décadas, al respecto de que antes del año 2000 toda la anticuada estructura de grados, áreas de especialización y créditos habrá periclitado, de manera que no habría dos estudiantes que siguiesen el mismo camino en educación ya que aquellos que luchan por una diversidad superindustrial adaptada a las demandas en el ámbito laboral habrían ganado la batalla, parece que no se ha cumplido (quizá no deberíamos ser tan críticos, al fin y al cabo se podría apuntar irónicamente que ¡aún resta un año y meses para que se desestime el vaticinio!). Y es que, en definitiva, parafraseando las palabras del poeta relativas al camino que queda por andar, en expresión de Handy (1996, p. 221), «aprendemos de la vida viviendo y aprendemos del trabajo trabajando, junto con una cantidad prudente de preparación, enseñanza y reflexión» y, sólo falta que a los jóvenes también se les brinde la oportunidad de construir su propio camino.

#### Referencias

- Agulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial, *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Baudelot, C.; Benolied, R.; Cukrowicz, M. y Establet, R. (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal.
- Bettin, G. (1996). El conflicto social. En F. Castillo (Coord.). *Fundamentos de Sociología* (pp. 277-303). Madrid: Síntesis.
- Biehler, R.F. y Snowman, J. (1990). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Brezinga, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.

- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cacace, N. (1994). *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo. Consejos para los jóvenes que trabajarán en el tercer milenio*. Bilbao: Deusto.
- Crespo, M.T.; Martín, L.J.; Lucas, S. y Caramaza, M.A. (1996). Rendimiento académico, autoconcepto y sistema de valores en adolescentes de un programa de iniciación profesional. En M. Marín y F.J. Medina (comps.). *Psicología del desarrollo y de la educación*. La intervención psicoeducativa (pp. 469-476). Sevilla: Eudema.
- Elzo, J. (coord.) (1994). *Jóvenes españoles '94*. Madrid: Fundación Santa María.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Forquín, J.C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar. *Educación y Sociedad*, 3, 177-209.
- Gil, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- González Blasco, P. (1994). Los jóvenes y sus identidades. En J. Elzo (coord.) *Jóvenes españoles '94*. Madrid: Fundación Santa María.
- Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistemas & Iniciativas Editoriales Sistema. (Orig. 1991).
- Handy, Ch. (1996). *La edad de la paradoja. Dar sentido al futuro*. Barcelona: Apóstrofe.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Morata.
- Manzano, J. y Moltó, P. (1994). Dificultad de aprendizaje y abandono escolar al término de la Enseñanza Secundaria. *Infancia y Sociedad*, 25-26.
- Minc, A. (1994). *La borrachera democrática*. Madrid: Temas de Hoy-Ensayo. (Orig. 1959).
- Moral, M.V. (1996). *Fracaso escolar en una zona económicamente deprimida: un estudio psicosocial*. Universidad de Oviedo: Tesis de Licenciatura (sin publicar).
- Moral, M.V. (1997). *La construcción de la identidad profesional en una muestra de jóvenes y adolescentes de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Oviedo: Memoria de Investigación del Doctorado (sin publicar).
- Ovejero, A.; García, A.I. y Fernández, J.A. (1993). Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico. IV Congreso Nacional de Psicología Social. Libro de Comunicaciones (pp. 173-184). Sevilla: Eudema.
- Ovejero, A. (1995). El contexto de la educación: el grupo y su dinámica. En S. Lemos; Martín del Buey, F.; A. Ovejero y R. Rodríguez. *Dimensiones psicológicas en la Educación Secundaria* (pp. 181-208). Universidad de Oviedo: ICF.
- Pérez Santamaría, E. (1996). Un programa de habilidades sociales en la escuela. En M. Marín (comp.). *Sociedad y educación* (pp. 329-334). Sevilla: Eudema.
- Pinillos, J.L. (1996). La mentalidad postmoderna. *Psicothema*, 8(1), 229-240.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Toffler, A. (1995). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes (Orig. 1970).
- Torregrosa, J.R. (1980). Actitud de los jóvenes ante el trabajo: Reflexiones sobre la experiencia del paro. En Martín López. *El paro juvenil* (pp. 245-267). Madrid: Centro de E.S. Valle de los Caídos.
- Valls, F. (1996). Programa autoaplicable de orientación vocacional para alumnos de Bachillerato. En M. Marín (comp.). *Sociedad y educación* (pp. 335-340). Sevilla: Eudema.
- Woods, P. (1990). *L'Émographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Aceptado el 17 de mayo de 1998