

UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**La Autoeficacia para la Elección Vocacional en
dos Programas de Orientación Vocacional.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
Alvarado Martínez Angélica

Directora: Mtra. **Rueda Pineda Elena**

Dictaminadores: Mtra. **Rivas García Olga**

Mtra. **Martínez Rivera Margarita**



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis maestros, por su gran apoyo y motivación, sobre todo aquellos que marcaron cada etapa de mis estudios profesionales, y que me ayudaron en asesorías para la elaboración de ésta tesis.

Dedicatorias

A mis padres y hermano por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su aprecio.

A todos mis amigos, compañeros y a Andrés por todos los momentos que hemos pasado y por el apoyo brindado.

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I TEÓRIA SOCIAL COGNITIVA	10
1.1 Teoría del aprendizaje social	10
1.2 Autoeficacia	13
1.3 Factores de autoeficacia	16
1.3.1 Experiencia de dominio o logros de ejecución	16
1.3.2 Experiencia vicaria	17
1.3.3 Persuasión verbal	17
1.3.4 Estados fisiológicos	18
1.4 Efectos de la autoeficacia	18
1.4.1 Procesos cognitivos	18
1.4. 2 Procesos motivacionales	20
1.4.3 Procesos afectivos	20
1.4.4 Procesos selectivos	21
CAPITULO II AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO VOCACIONAL	23
2.1 Elección vocacional	23
2.2 Elección vocacional y autoeficacia	24
2.3 La investigación empírica de la autoeficacia vocacional	25
2.3.1 Evaluación de la autoeficacia en el comportamiento vocacional	27
CAPITULO III PLANES DE ESTUDIO VOCACIONAL	31
3.1 Currículum	31
3.1.1 Definición de un plan de estudios	34

3.2 Importancia del plan de estudios vocacional en la autoeficacia	35
3.3 Planes de Orientación vocacional en México	35
3.3.1 Plan de estudios de la SEP	36
3.3.2 Plan de estudios de la UNAM	38
3.4 Evaluación de los planes de estudio de orientación vocacional: SEP y UNAM	40
4. JUSTIFICACIÓN	42
4.1 Objetivo del estudio	43
4.2 Preguntas de investigación	43
5. METODOLOGÍA	45
I. Tipo de diseño	45
II. Participantes	45
III. Instrumento	45
IV. Procedimiento	46
V. Análisis de resultados	47
6. RESULTADOS	48
6.1 Análisis descriptivo	48
6.1.1 sexo	48
6.1.2 Institución educativa	49
6.1.3 Edad	49
6.1.4 Promedio actual	50
6.1.5 Generación	50
6.1.6 Número de materias adeudadas	51
6.2 Puntuaciones de la escala de autoeficacia	51
6.2.1 Participantes de CCH	51
6.2.2 Participantes CBTis	52
6.2.3 Total de la muestra	52

6.3 Niveles de autoeficacia por área	53
6.3.1 Nivel obtenido en la Escala de autoeficacia	53
6.3.2 Niveles de autoeficacia por área	54
6.3.3 Niveles obtenidos a partir del análisis de ítems	55
6.4 Análisis de comparación entre grupos (CCH y CBTis)	56
6.5 Análisis de relación entre variables nominales	57
6.6 Análisis de correlación de las variables promedio y edad con los niveles obtenidos en la escala de Autoeficacia	58
6.7 Análisis psicométrico de la escala	58
7. CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXOS	

RESUMEN

Este trabajo tuvo como finalidad evaluar el efecto del plan de estudios de orientación vocacional en relación a la percepción de habilidades para la elección de carrera, en alumnos que están por concluir la educación media superior. De acuerdo a Crites (1978) la elección vocacional implica las siguientes competencias: 1) Autoconocimiento sobre las características personales, aptitudes e intereses vocacionales; 2) Planeación de metas profesionales y jerarquía de actividades; 3) Solución de problemas y esfuerzo; 4) Búsqueda de información sobre las opciones profesionales, escuelas y campo laboral. Participaron de manera voluntaria 369 estudiantes del tercer año de bachillerato de dos instituciones educativas (CCH Azcapotzalco y CBTis No. 229) del área metropolitana de la Ciudad de México, a quienes se les aplicó una escala de autoeficacia para la elección de carrera. La prueba t de Student para muestras independientes arrojó $p=0.745$, por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los participantes del CCH y los del CBTis. Además se encontró que un gran porcentaje de estudiantes de éste nivel educativo requieren de atención en todas las áreas evaluadas, ya que en el área de autoconocimiento, planeación y búsqueda de información, sólo el 30.6% en promedio, obtuvo un nivel alto de autoeficacia; mientras que en solución de problemas el 6.8%. Se analizan las implicaciones de la evaluación para la detección e intervención en poblaciones que requieren del servicio de orientación vocacional, ya sea a nivel institucional o individual.

Palabras clave: Autoeficacia, Elección Vocacional, Estudiantes de Bachillerato y Plan de Estudios.

INTRODUCCIÓN

La elección vocacional entendida como un proceso cognitivo, involucra la planificación y desarrollo de una serie de procedimientos que el individuo ha de poner en práctica en las diferentes etapas de su desarrollo y en cualquier situación de vida, dicho proceso constituye una situación de búsqueda permanente de equilibrio, cuyo mantenimiento precisa de nuevas informaciones y de continuas tomas de decisiones. Es por ello que la elección vocacional involucra la evolución de la capacidad para elegir, apreciación de rasgos y valores personales, conocimiento de las ofertas ocupacionales, así como considerar las preferencias personales (Velázquez, 2004). Además la elección de una ocupación o profesión está en función de diversos aspectos relacionados con el individuo como lo es la familia, sociedad, religión, etc. Ello ha originado la necesidad de contar con el apoyo especializado como lo es un programa relacionado con temas de elección vocacional, que posibilite al individuo para aclarar sus dudas y hacer una elección de carrera o profesión contando con más información acerca de las carreras de su preferencia y, que a su vez le ayuden a conocer sus habilidades, intereses y potencialidades para poder hacer una elección que vaya de acuerdo a su vocación (Mangas y Carbonero, 1999).

En México un programa de orientación vocacional lo es el de nivel medio superior, que en el segundo año de estudios contemplan la definición vocacional del estudiante en alguna rama de estudio: humanidades y las artes, biológicas y de la salud, físico-matemáticas e ingenierías y sociales. Para ello, los planteles educativos, con el fin de favorecer la toma de decisión del estudiante llevan a cabo programas de orientación vocacional. Como menciona García (2012) algunos de éstos programas son obligatorios y en otros casos según Rocha (2012) se proponen una serie de actividades tales como talleres, ferias, conferencias, cursos, ciclos de cine, entre otras acciones para que el estudiante de manera voluntaria acceda a ellos y pueda tomar una decisión acertada, que se adecúe a sus aptitudes, intereses y características personales. Por la importancia de la elección vocacional los programas de orientación vocacional requieren ser planeados de acuerdo al contexto social,

político y cultural (Peñaloza, 2005), así como proporcionar herramientas, que facilite una toma de decisiones de ocupación o carrera, firme, consistente y responsable (Mangas y Carbonero, 1999). Para ello tiene que fomentar el desarrollo de habilidades y competencias propias del proceso de elección de carrera; dichas competencias pueden ser evaluadas por medio de los juicios que realiza la persona en relación a su capacidad para ejecutarlas (Lozano, 2006), es decir medir el nivel de eficacia en relación a las habilidades para elección vocacional.

A pesar de que en nuestro país existen estudios que analizan el nivel de eficacia percibida en la elección de la carrera por estudiantes de diferentes niveles educativos, así como su relación con determinadas variables tales como sexo y edad hasta el momento, no existen estudios que analicen el nivel de eficacia percibida para la elección de la profesión en estudiantes de distintos programas educativos. Por ello este trabajo, tiene como objetivo evaluar el efecto del plan de estudios de orientación vocacional en relación a la percepción de habilidades para la elección de carrera, en estudiantes del tercer año de Educación Media Superior con diferente plan de estudios vocacionales: el de la UNAM y el de la SEP. Ésta evaluación considera los elementos de autoconocimiento, planeación, solución de problemas y búsqueda de información. Para ello, se retoma la versión corta de la escala de Autoeficacia para la Elección de Carrera de Ramírez y Canto (2007).

Es por lo anterior que la tesis se estructurará de la siguiente manera: en el primer capítulo se abordará la teoría social cognitiva partiendo de los estudios de Bandura, así como su contribución en lo que respecta al constructo autoeficacia. En el segundo capítulo se hablará del rol de la autoeficacia en la elección vocacional, así mismo se mencionarán algunas investigaciones, sus contribuciones en relación al comportamiento vocacional y su vínculo con las creencias de eficacia. En el tercer capítulo se hará mención de qué es un plan de estudios vocacional, su relevancia para desarrollar creencias de eficacia, además se aludirá a dos planes de estudios vocacionales de la UNAM y el de la SEP, ambos de educación media superior. Posteriormente, se planteará la importancia de la investigación así como la metodología, resultados y finalmente la conclusión.

CAPITULO 1

TEORÍA SOCIAL COGNITIVA

La sociedad actual se ve continuamente sometida a diversos cambios que ejercen presión sobre la capacidad personal de los individuos para ejercer control sobre el curso de sus vidas. Por esta razón es necesario que las personas se adapte a los cambios y cuando éste supone riesgos o amenazas, la percepción que la persona hace de si misma es crucial para analizar las formas de afrontar los cambios. Pese a que tal amenaza genere una merma en la capacidad de razonamiento o disminuya el rendimiento, la valoración que el individuo hace de su capacidad para afrontar las situaciones puede explicar el éxito o fracaso en el afrontamiento de las amenazas.

Ahora bien las valoraciones que el individuo realiza a cerca de su capacidad se conoce como autoeficacia, este constructo fue acuñado por Bandura (1977) y define el papel de las percepciones como determinantes de la conducta humana. Es por ello que se hace necesario revisar los orígenes de la teoría de la autoeficacia que provienen de la teoría social cognitiva. Es conveniente hablar sobre las dimensiones, los mecanismos, los determinantes de las creencias, es decir, aquellos componentes que se involucran para comprender el tema de la autoeficacia.

1.1 Teoría del aprendizaje social

Albert Bandura enfatizó la importancia del rol de los factores cognitivos en las conductas de los individuos (Meinchenbaum, 1988), así como en la interacción del sujeto con los demás (Ruiz, 2010), de tal forma que creó la llamada Teoría del Aprendizaje Social o también conocida como la Teoría Social Cognitiva. Esto debido a que se preocupa por la comprensión de los fenómenos psicológicos, tales como la motivación y autorregulación. Adicionalmente, en esta teoría la noción de aprendizaje es totalmente diferente de lo que comúnmente se había entendido ya que para Bandura el aprendizaje es una adquisición de conocimiento a través del procesamiento cognitivo de la información, es decir, el aprendizaje es mediado cognitivamente,

debido a que los individuos responden principalmente a las representaciones cognitivas de los eventos ambientales puesto que atienden selectivamente e interpretan los eventos (Meinchenbaum, 1988). Además en la teoría social cognitiva se subraya la capacidad que tiene el individuo para aprender por medio de la observación de un modelo o de instrucciones; de tal forma que todo aprendizaje genera en el individuo cambios cognitivos, conductuales y afectivos derivados de la observación de uno o más modelos (Macías, 2012). En este sentido el modelado involucra la atención, retención, reproducción, así como la motivación que puede ser de diferentes tipos: refuerzo pasado, refuerzo prometido y refuerzo vicario (Ruiz, 2010).

Es por lo anterior que la teoría Social Cognitiva renuncia al modelo de causalidad lineal, aceptado por diferentes posturas teóricas, en nombre de un modelo de determinismo recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, tomando en cuenta los múltiples factores que operan como determinantes así como sus influencias interactivas (Olaz, 2001). De tal forma que el modelo de Bandura denominado comúnmente causación triádica recíproca se integra por tres elementos: conducta, los componentes personales (incluyen sucesos cognitivos, afectivos y biológicos) y los factores medioambientales. Dichos elementos actúan en forma interactiva como determinantes recíprocos (Tejada, 2005), es decir, los factores personales y ambientales se determinan entre sí, y la conducta asume un papel preponderante, así el individuo afecta a las situaciones y estas a su vez determinarán sus pensamientos, emociones y conducta (Olaz, 2001).

La teoría social cognitiva se concibe a los individuos como seres proactivos y autorreguladores, puesto que evalúan una situación, fijan expectativas establecen pautas internas, recuerdan selectivamente los eventos y ponen acciones rutinarias de resolución de conflictos, son críticos a la hora de comprender su conducta y formulan las interacciones con el medio ambiente (Meinchenbaum, 1988). Por esta razón Bandura menciona que los individuos poseen auto-sistemas que permiten evaluar el control de los pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones, es decir, el ser humano posee mecanismos referenciales de sí mismos para percibir, regular y evaluar comportamientos, lo cual sirve de función autorreguladora que le permite al individuo influir en sus procesos cognitivos, acciones y así alterar su medio

ambiente, por medio de cinco capacidades básicas: simbolizadora, de previsión, vicaria, autorreguladora y autorreflexión (Olaz, 2001 y Tejada, 2005).

La capacidad simbolizadora, permite a los individuos adaptarse y cambiar el entorno, así da lugar a la experiencia sensorial, propiciando la comunicación con los demás a cualquier distancia, momento y lugar. Es por medio de esta capacidad que los seres humanos pueden representar cognitivamente su entorno y de esta forma ensayar de forma simbólica posibles soluciones a alguna problemática que se le presente, generar nuevos cursos de acción, otorgar significado, forma y continuidad a las experiencias vividas, así como anticipar acontecimientos futuros (Olaz, 2001).

Bandura (1987, en Salgado 2012) refiere a que la capacidad de previsión permite a los individuos motivar y regular sus actos, al convertir las consecuencias probables en motivadores cognitivos, es decir, los sujetos predicen las consecuencias probables de sus acciones futuras, se ponen metas y planifican, dando lugar a una conducta presente que anticipen la futura realización de metas o proyectos del sujeto.

Por otra parte la capacidad vicaria permite al ser humano la adquisición de nuevos patrones de conducta, así como de habilidades complejas sin tener que recurrir al ensayo y error. Esta capacidad ocupa un lugar primordial en lo que respecta a la transmisión de conductas por medio de señales sociales (Olaz, 2010).

Mediante la capacidad reguladora las personas determinan sus propios trayectos de conducta. Una vez que los criterios internos de evaluación han sido establecidos, el ser humano los utiliza para evaluar sus actuaciones. Las discrepancias entre la actuación y los criterios internos activan las reacciones autoevaluadoras que sirven para influir en la conducta posterior. De esta manera, creando condiciones ambientales facilitadoras, utilizando métodos cognitivos y por medio del autorreforzamiento el individuo ejerce una función regulatoria sobre sus propios actos y sobre su motivación (Salgado, 2012).

Por su parte la capacidad de autorreflexión permite a la persona analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, alcanzando de esta forma un conocimiento genérico de sí mismo y del mundo que le rodea, logrando además evaluar y modificar sus pensamientos. Bandura (1987, en Olaz, 2010) enfatiza la importancia de esta capacidad, por medio de la cual el

individuo puede observar sus ideas, actuar sobre ellas o predecir los acontecimientos a partir de las mismas, juzgar su adecuación a partir de los resultados y modificarlas sobre la base de estos últimos.

Cabe resaltar que la teoría social cognitiva establece que los individuos constantemente están en búsqueda de un desarrollo personal. También establece como eje rector que las personas tienen creencias de sí misma que le permiten ejercer control sobre sus emociones, pensamientos y acciones, es decir, el comportamiento de las personas es influido por lo que piensa, cree y siente. A partir de ello, Bandura refiere que lo que las personas piensan sobre ellas mismas, es clave en el control de la conducta humana; y de aquí surge el concepto de autoeficacia, puesto que tal pensamiento de las personas sobre sus capacidades, es un elemento que predice el comportamiento de las mismas (Ruiz, 2005). De tal forma, que el concepto de autoeficacia fue propuesto por Bandura en 1977 en la obra *la autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual*, la cual tiene sus orígenes y bases en la teoría social cognitiva (Olaz, 2001).

1.2 Autoeficacia

La realización de ciertas metas constituyen el ideal común de todas las personas, una motivación intrínseca que genera que el ser humano emprenda conductas específicas en función de los logros que pretende alcanzar. Sin embargo no basta con conocer lo que quiere, ni conocer el camino para lograrlo; es preciso juzgarse como hábil para utilizar sus capacidades y habilidades. La percepción de las personas acerca de su propia eficacia es un requisito para el éxito en una conducta. Dicha autopercepción se denomina autoeficacia (Pascual, 2007).

En la teoría social cognitiva se defiende, como constructo principal para realizar una conducta a la autoeficacia, la cual pone en manifiesto la relación entre el conocimiento y la acción que estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia, es decir, las creencias que tiene la persona sobre su capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas.

De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas a cerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados (Salanova, Martínez, Llorens y García-Remedo, 2004). Por lo tanto como menciona Bandura la autoeficacia hace referencia a las percepciones acerca de las capacidades para organizar e implementar acciones en una situación determinada, es por ello que se considera que la autoeficacia influye en el funcionamiento y eventos a los que se enfrenta el individuo, al movilizar los recursos cognitivos, la motivación y los cursos de acción; para enfrentar una tarea (Macías, 2012).

A partir de la teoría social cognitiva se puede decir que la autoeficacia es un estado psicológico en el que la persona se juzga a sí misma capaz de ejecutar una conducta eficazmente en determinadas circunstancias y a un nivel de dificultad (Salanova, et al 2004). Por ende; la autoeficacia determina la manera de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas, por ello contribuye en sus logros, ya que la percepción determina las elecciones que toma una persona, su esfuerzo y perseverancia para realizar una conducta debido a que cuando se poseen unas competencias básicas, el nivel de autoeficacia favorecer el esfuerzo y perseverancia para adquirir aquellas competencias necesarias para afrontar actividades nuevas. Por lo que la autoeficacia ayuda a que las personas se fuerzan para obtener reconocimiento, aceptación, poder, dinero y privilegios, es decir, actuar en relación a lo que se esperan a futuro (Chacón, 2006 y Barraza, 2010). Es por lo anterior que decimos que la autoeficacia afecta la conducta del individuo de acuerdo con varias formas de influencia en relación a la elección de respuesta, esfuerzo empleado, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales (Tejada, 2005).

Cabe resaltar, que en algunas ocasiones la expectativa de eficacia se confunde con la expectativa de resultado, esta última hace referencia a la percepción de las posibles consecuencias de una acción. Así por ejemplo, una cree saber conocer de algún constructo que le ayudará a aprobar el examen

(expectativas de resultado), sin embargo no se considera capaz de llegar a saber dichos temas (no tendría expectativas de autoeficacia).

Bandura distingue tres dimensiones en las expectativas de autoeficacia: la magnitud, la fuerza y la generalidad. La magnitud hace referencia a la estimación personal que realiza un sujeto, sobre cuál es el mejor rendimiento posible en ese momento y circunstancias. La fuerza se refiere a la confianza que experimenta la persona para poder alcanzar un rendimiento. La generalidad es el grado en que el individuo considera que dispone de los resultados precisos para solucionar cualquier situación, o de ser eficaz ante algunas circunstancias (Celis, 2002, en Macías 2012).

La autoeficacia forma parte del autoconcepto, y se desarrolla en interacción con el ambiente social y el proceso de individuación, dado que éste permite la adquisición de conocimientos acerca de uno mismo y del mundo externo, el desarrollo de competencias y por esta vía, el sentido de eficacia personal (Bandura, 1999). Este sentido de eficacia según Olaz (2001) afectará el comportamiento humano de cuatro formas: 1) influye en la elección de actividades y conductas; 2) determina cuanto esfuerzo invierten las personas en una actividad; 3) afecta al comportamiento humano influyendo sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales; y 4) interviene en el comportamiento permitiendo al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor. Complementando lo anterior Barraza (2010) menciona que algunos supuestos básicos para la autoeficacia son:

a) Las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal.

b) La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas.

c) Las creencias de eficacia personal juegan un papel decisivo en la vida de las personas porque son mediadoras del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta y en el establecimiento de dichas condiciones ambientales. Las condiciones organizacionales en las que se desenvuelve toda persona suelen presentarse, algunas veces, como un conjunto de demandas irracionales y altamente

estresantes, en estos casos, las personas con un alto nivel de expectativas de autoeficacia puede afrontar más exitosamente estas condiciones, por lo que dichas expectativas median el impacto del medio ambiente en la conducta del individuo, pero a su vez, este tipo de expectativas genera una conducta que de una u otra manera también afecta al ambiente.

1.3 Factores de autoeficacia

Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en humano ya que actúan sobre sus pensamientos (cogniciones), sentimientos (afecto y motivación) y en su comportamiento. Es por esta razón cobra relevancia la creación de eficacia percibida, en este sentido está se forma a partir de cuatro fuentes de información (contingencia): experiencias de dominio o logros de ejecución, experiencia de vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos.

1.3.1 Experiencias de dominio o logros de ejecución.

La manera más efectiva de generar sensaciones de eficacia son las experiencias de dominio o logros de ejecución. Las experiencias pueden modificar la autoeficacia percibida, pero ello dependerá de la naturaleza y firmeza de las creencias pre-existentes (Bandura, 1999; Hernández-Mezquita, Barrueco, Gonzáles-Bustosc, Trorrecillad, Jiménez-Ruize y González, 2001; Olaz, 2010 y Rozalén, 2009). De tal forma que la autoeficacia se sustenta en la confirmación a partir del propio desempeño del individuo en su entorno, generando pensamientos a cerca de su capacidad para realizar con éxito en determinada actividad. Por el contrario los constantes fracasos en el desempeño personal resultan un elemento debilitador de la autoeficacia (Roca, 2002). Es por lo anterior que la experiencia de dominio o logros de ejecución conlleva a la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autoreguladores para crear y ejecutar los apropiados cursos de acción

necesarios para controlar las circunstancias cambiantes de la vida (Bandura, 1999).

1.3.2 Experiencia vicaria.

Otra manera de influencia para crear y fomentar creencias de eficacia es la experiencia vicaria, puesto que, al observar a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo efectúa entre sus propias capacidades y las de otros, por ende la influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo (Rozalén, 2009 y Olaz 2010). Los modelos sociales no solo aportan estándares para compararse, sino que también transmiten conocimiento, enseñan a observar destrezas y estrategias efectivas para mejorar las conductas ante las demandas del ambiente (Bandura, 1999).

1.3.3 Persuasión verbal.

La persuasión verbal, es una estrategia cognitiva la cual consiste en inducir a la persona creencias de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea, cabe resaltar que las informaciones aportadas por otras personas sobre si el sujeto podrá, o no, realizar una tarea determinada de forma eficaz le ayudará a estimar su nivel de autoeficacia hacia dicha tarea. Las técnicas persuasivas solamente serán efectivas si las valoraciones están dentro de los límites de la realidad, si el persuasor goza de la suficiente calidad, confianza, credibilidad, prestigio, y siempre que la persona que persuade no intente inducir creencias falsas sobre las competencias o capacidades reales (Hernández-Mezquita, et al. 2001 y Rozalén, 2009).

No obstante la persuasión verbal por si sola resulta limitada para la creación y mantenimiento de una sólida autoeficacia, su uso puede tener un gran valor terapéutico cuando se complementa con el uso de los resultados de la

actividad que confirmen las expectativas de eficacia personal verbalmente inducidas (Roca, 2002).

1.3.4 Estados fisiológicos.

Una señal de la autoeficacia personal en el afrontamiento con situaciones amenazantes es el estado fisiológico ya que al favorecer el estado físico apropiado (nivel de activación, estados de humor, ansiedad, fatiga, dolor, etc.,) se reducirá el estrés y las proclividades emocionales negativas, así como aumentará la percepción de eficacia haciendo que los individuos sienten más satisfechos optimistas e ilusionados por la tarea, afectando incluso a su nivel de motivación intrínseca (Hernández-Mezquita, et al. 2001).

1.4 Efectos de la autoeficacia.

La información para juzgarse eficaz, independientemente de que haya sido transmitida activa, vicaria o persuasiva, influirá en el ser humano, ya que afectará los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Bandura, 1999).

1.4.1 Procesos cognitivos.

Los efectos de las creencias de eficacia en los procesos cognitivos adoptan diversas formas. Ahora bien la mayoría de las conductas humanas, que persiguen un objetivo, se regulan mediante el pensamiento anticipador que incluye los fines deseados. El establecimiento de metas personales esta mediado por las autoestimaciones (Bandura, 1999 y Salanova, et al 2004). En este sentido, las auto-estimaciones que el individuo realice en relación a sus capacidades evitarán y anularán conductas y acciones que valoren como imposibles de realizar, y por el contrario intentarán realizar aquellas conductas y acciones que se creen capaces de dominar. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores serán los objetivos que se marquen las personas y mayor firmeza mostrarán para alcanzar sus compromisos (Olaz, 2010).

Las personas que dispongan de un nivel de autoeficacia elevado visualizarán los escenarios de manera positiva, promoverán el desarrollo de actividades, el incremento de conductas a dominar y a experimentar, y como consecuencia se produce un aumento del número de competencias y del grado de productividad personal, en definitiva, se tratará de personas inconformistas, con afán de crecer y dominar un mayor número de situaciones y acciones. También se mantienen orientadas a la tarea y usan un buen pensamiento analítico logrando un gran nivel de ejecución. Por el contrario, aquellas personas que dudan de su eficacia visualizarán los escenarios de actuación como fracasos y amenazas, evitarán determinadas conductas y entornos que les pudieran ser útiles en un futuro, serán pues personas conformistas, temerosas y con pocas aspiraciones para aumentar el número de conductas a dominar (Rozalén, 2009 y Wood & Bandura, 1989; en Bandura, 1999).

Una función del pensamiento es la de facultar a las personas para anticipar los sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que influyen sobre sus vidas. Tales habilidades de solución de problema requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene bastantes complejidades y ambigüedades. Al aprender las reglas de predicción y regulación, las personas pueden recurrir a su conocimiento para construir opciones, para sopesar e integrar los factores predictivos, para probar y revisar sus juicios a merced de los resultados inmediatos y distales de sus acciones y para recordar que factores han usado y como han funcionado (Salgado, 2012).

Mantenerse orientado en la tarea requiere una fuerte sensación de eficacia cuando se presentan demandas situacionales que presionan o fracasos que tienen repercusiones personales y sociales. Obviamente, cuando las personas se enfrentan a las tareas de manejar demandas ambientales difíciles bajo circunstancias exigentes, aquéllas que cuentan con un sentido de eficacia baja comienzan a comportarse de forma cada vez más errática en su pensamiento analítico y reducen sus aspiraciones, y se deteriora la calidad de ejecución. Por el contrario, las que mantienen un sentido de eficacia firme se establecen metas retadoras y usan un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de ejecución (Macías, 2012).

1.4.2. Procesos motivacionales.

Bandura en su teoría hace mención de la motivación, la cual define como sensación que ha de tener el sujeto de que él es capaz de ejecutar lo que observa en el modelo (Salanova, et al 2004). Por ende la persona se motiva así misma mediante procesos anticipadores; al elaborar creencias relacionadas con la capacidad de realizar una conducta anticipando así resultados o acciones probables. Estableciendo objetivos y planifican el curso de las acciones para llegar a una meta (Bandura, 1999). Por lo tanto los elementos principales de la motivación son las creencias de eficacia, las expectativas de resultado y las metas.

Es por lo anterior, que Bandura hace referencia a que la motivación y acción humanas están reguladas en gran medida por las creencias de control que implica tres tipos de expectativas: a) Expectativas de situación-resultado, en las que las consecuencias se producen por sucesos ambientales independientemente de la acción personal, b) las expectativas de acción-resultado, en las que el resultado sigue (o es consecuencia de la acción personal) y c) la autoeficacia percibida, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado (Salanova, 2004).

Cabe destacar que las creencias de autoeficacia de las personas determinan su nivel de motivación, lo que se refleja en la cantidad de esfuerzo y perseverancia que muestran en las tareas y la cantidad de tiempo que persistirán, especialmente cuando aparecen obstáculos difíciles de superar. A mayor autoeficacia percibida, mayor esfuerzo empleado y persistencia en el mismo (Rozalén, 2009).

1.4.3 Procesos afectivos.

Las creencias de eficacia influyen en la cantidad de estrés y depresión que tenga una persona ante una situación amenazante o difícil, así como en el grado de motivación. La percepción de eficacia ejerce control de diferentes formas sobre los estresores que participan en la activación de la ansiedad (Bandura, 1999).

Primero las creencias de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia. Por consiguiente aquellas personas que se consideran potenciales amenazas ambientales escapan de su control, ven al ambiente plegado de esta. No obstante, debido a la angustia, estas personas sufren alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado. Por otra parte, las personas que consideran que tienen control sobre las probables amenazas, no viven pendientes de estas por ende no experimentan pensamientos perturbadores en relación a estas (Bandura, 1997 en Macías 2012).

La segunda forma en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación y la depresión, es mediante el control de los pensamientos perturbadores reiterativos, tomando en cuenta que la mayor fuente de estrés no son los pensamientos perturbadores, sino la falta de habilidad para anularlos. Es por ello que cuando se cree tener control ante las amenazas, el nivel de ansiedad disminuirá así como la activación de los estresores. No obstante, después nivel de aumentar percepción de control (Autoeficacia) las personas enfrentan las mismas amenazas sin sufrir ansiedad o estrés (Bandura 1999).

En tercer lugar, mediante el fortalecimiento de las formas de comportamiento eficaz que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumenta, las personas tenderán a enfrentar más situaciones difíciles que generen estrés. Si por el contrario el sentido de eficacia parece ejercer un control bajo, se producirá ansiedad o depresión (Bandura, 1997 en Macías, 2012 y Bandura, 1999).

1.4.4 Procesos selectivos.

Al ser las personas parte del entorno, sus creencias de eficacia pueden influir sobre el tipo de actividades y entornos que elige para participa. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y conductas en las cuales no se sienten hábiles ni listos para

realizar dicha actividad. Se desarrolla así ciertas potencialidades y estilos de vida, porque las creencias de autoeficacia influyen en el desarrollo personal (Bandura, 1999).

CAPÍTULO 2

AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO VOCACIONAL

El individuo a lo largo de su vida se enfrenta a la tarea de tomar decisiones, sin embargo, en la adolescencia se enfrenta a la toma de decisión vocacional que es una de las más importantes que deberá realizar. Es por esta razón que la persona tiene que contar con elementos básicos para ejecutarla como son: selección de metas, información ocupacional y conocimiento de sí.

Los elementos básicos para realizar una elección de carrera son susceptibles a ser evaluados por medio de las percepciones de eficacia. Éstas nos darán un punto de referencia para estimar qué tan hábiles se perciben las personas para una elección vocacional además de que dicha información servirá para identificar fortalezas y debilidades en la toma de decisión vocacional.

2.1 Elección vocacional

La elección vocacional entendida como un proceso cognitivo, involucra la planificación y desarrollo de una serie de procedimientos que el individuo ha de poner en práctica en las diferentes etapas de su desarrollo y en cualquier evento de la vida. Dicho proceso constituye una situación de búsqueda permanente de equilibrio, cuyo mantenimiento precisa de nuevas informaciones y de continuas tomas de decisiones. Es por ello que la elección vocacional involucra la evolución de la capacidad para elegir, apreciación de rasgos y valores personales, conocimiento de las ofertas ocupacionales, así como considerar las preferencias personales (Velázquez, 2004). Además la elección vocacional es un acto trascendental con implicaciones emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales, que obedece a aspectos presentes y pasados así como a las expectativas hacia el futuro. A su vez, en la elección operan múltiples variables interrelacionadas, como el género, el nivel socioeconómico, los estereotipos profesionales, familia, entre otros (Canto y Ramírez, 2007). En conclusión la elección vocacional es un proceso que sigue modelos que corresponden a las etapas de la vida que una persona está

viviendo y es el resultado de factores psicológicos, físicos y sociales que interactúan en la vida del individuo (Álvarez 2008).

Para que el individuo realice una elección de carrera se necesita tomar en cuenta las aptitudes, intereses y personalidad. La aptitud es un término genérico que hace referencia a la habilidad y a la destreza, en este sentido denota el grado de maestría adquirido para realizar alguna actividad en este caso elegir una ocupación o carrera. Los intereses son las tendencias o disposiciones hacia una respuesta. La personalidad hace referencia al conjunto dinámico de características psíquicas de una persona, a la organización interior que determina que los individuos actúen de manera diferente ante una circunstancia (Crites, 1978). Complementando lo anterior, Mangas y Carbonero (1999) mencionan que la decisión vocacional implica tres elementos esenciales: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio. Dichos elementos interactúan de tal modo que la profundización en cada uno de ellos define y replantea los otros dos. En este sentido la elección vocacional es un proceso que ocurre en la interrelación del individuo con su medio y tiene como objetivo definirse por un campo determinado de actividades ocupacionales. Este proceso es un camino que el sujeto deberá ir descubriendo hasta concretarse en la elección de una carrera u ocupación específica. Lo anterior involucra el desarrollo de competencias (habilidades) requeridas para realizar una elección vocacional, las que de acuerdo a Crites (1978) son: autoconocimiento, planeación, solución de problemas, búsqueda de información y establecimiento de metas.

2.2 Elección vocacional y autoeficacia

La autoeficacia o confianza en las propias habilidades afecta a la conducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias, así como la forma en la que afrontamos los problemas y evitamos las conductas, interacciones y situaciones que percibimos exceden de nuestras capacidades. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas situacionales, interpretará esas exigencias como desafío y medio de contribuir activamente a su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a

seguir. Es por ello que la autoeficacia es precursora de actitudes, conductas de búsqueda y demanda de información (Mangas y Carbonero, 1999 y Olaz 2010), las cuales contribuyen a que el individuo realice elecciones como la de vocación. En este sentido la autoeficacia puede regular el que una persona inicié, mantenga y desarrolle ciertas conductas vocacionales (Carbonero y Merino 2002).

Actualmente se habla de autoeficacia en la búsqueda y planificación de la carrera, entendida como el grado de confianza que los individuos pueden poner en acción satisfactoriamente a la hora de explorar una variedad de actividades profesionales, incluyendo los juicios sobre la capacidad personal para explotar de un modo adecuado valores e intereses personales, superar con éxito una entrevista de trabajo, entre otras (Olaz, 2001). Por esta razón se ha incrementado el número de estudios que han intentado vincular el concepto autoeficacia con la elección de carrera, evidenciándose que los hallazgos en la autoeficacia vocacional están basados en las opiniones de los sujetos sobre sus capacidades para cumplir con los requisitos formativos y laborales de alguna ocupación (Merino, 2007). Por lo tanto la autoeficacia para la toma de decisiones de carrera se refiere a las creencias acerca de la propia capacidad para ejecutar una serie de elementos que son necesarios para una eficaz toma de decisiones vocacionales (Olaz, 2001).

2.3 La investigación empírica de la autoeficacia vocacional

El comportamiento vocacional ha sido investigado por los teóricos social-cognitivos principalmente en las siguientes áreas: investigaciones de autoeficacia y diferencias de género, estudios sobre Autoeficacia y variables académicas (elección, persistencia y rendimiento), modelos explicativos del proceso de desarrollo de la autoeficacia y desarrollo de escalas de evaluación de la autoeficacia en el campo de la Orientación Vocacional (Olaz, 2001).

Los estudios acerca de las diferencias de género en autoeficacia vocacional han ocupado un lugar prominente dentro de las investigaciones realizadas en el campo del comportamiento vocacional. Esta línea de investigación tiene su origen en los estudios pioneros de Betz y Hackett quienes en 1981 inspirados por el escaso número de mujeres en ocupaciones típicamente masculinas,

llevaron a cabo la primera investigación empírica con la finalidad de examinar las diferencias entre las elecciones de carrera de hombres y mujeres y su relación con la autoeficacia percibida. Participaron 235 estudiantes a los cuales se les preguntaba si se consideraban capaces de cumplir con los requisitos educativos y laborales de 20 ocupaciones. Para medir el nivel de autoeficacia se les pidió que estimaran la confianza para completar los requisitos de las ocupaciones en una escala de 10 puntos. Los resultados no demostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en el nivel total de autoeficacia. Sin embargo, se pudo observar que las mujeres poseían percepciones mucho más bajas para aquellas ocupaciones tradicionalmente masculinas que para aquellas tradicionalmente femeninas, a diferencia de los hombres que demostraron una notable consistencia en sus estimaciones de autoeficacia (Olaz, 2010).

En relación a los estudios sobre autoeficacia y variables académicas diversos autores han asociado la autoeficacia vocacional con el rendimiento académico así como con otros constructos motivacionales y se ha otorgado importancia al rol de las percepciones de eficacia como mediador cognitivo entre las competencias del individuo y su conducta posterior (Bandura, 1999). En concordancia con lo anterior Valiente (2000) menciona que estudios como los de Collins (1982), Zeldin (2000), Lent (1984) entre otros confirman que a mayor autoeficacia mayor gama de opciones vocacionales así como a mayor promedio más percepción de habilidad para elegir una carrera.

Por otra parte a partir del marco teórico propuesto por Bandura dentro del campo de la Orientación Vocacional han sido propuestos numerosos modelos explicativos derivados de la teoría Social Cognitiva. Específicamente, los modelos explicativos se inscriben dentro de dos grandes ramas: La teoría del aprendizaje social de la toma de decisiones vocacionales de Krumboltz (1995) y la teoría de la Autoeficacia aplicada al estudio del comportamiento vocacional de Hackett y Betz (1981).

La teoría del aprendizaje social de la toma de decisiones vocacionales de Krumboltz reconoce la importancia de los factores contextuales en la elección vocacional pero le da mayor jerarquía al aprendizaje. Del mismo modo que la teoría del aprendizaje social de Bandura, el individuo es reforzado vicariamente a través de refuerzos asignados a los modelos observados, en este sentido la

persona que decide su ingreso o formación en una profesión recibe influencia de su propio contexto y del contexto de otros. Las influencias básicas para la toma de decisión vocacional son: los factores genéticos y las aptitudes especiales, los factores relacionados con las condiciones medioambientales, las experiencias de aprendizaje y las aptitudes o destrezas de aproximación a una tarea, esto es las habilidades con las que cuenta para afrontar una situación nueva (Gallegos, 2008).

En relación a la teoría de la Autoeficacia aplicada al estudio del comportamiento vocacional de Hackett y Betz, esta enfatiza en los siguientes componentes: creencias de autoeficacia, expectativas de resultado, metas, variables personales (tales como aptitudes, género y etnicidad), así como variables contextuales, de tal forma que estos elementos se interrelacionan, por ende afectan a los intereses vocacionales, la elección de carrera y el posterior rendimiento (Olaz, 2001).

Dichos modelos mencionados anteriormente dieron pie a una gran cantidad de estudios en los que se sugeriría la idea de que la autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales podía proveer de un constructo útil para entender, evaluar y tratar algunos de los antecedentes de la indecisión vocacional (Lozano, 2006).

2.3.1 Evaluación de la autoeficacia en el comportamiento vocacional

Bandura ha brindado un marco conceptual y metodológico para la construcción de escalas de autoeficacia, dando sugerencias fundamentales para su construcción y validación en diversos contextos. Para este autor las escalas de autoeficacia percibida deben ser adaptadas al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés ya que el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado. Debido a que las creencias de autoeficacia pueden cambiar según las distintas actividades y situaciones, es recomendable siempre un planteamiento microanalítico (Olaz, 2010). En este sentido tradicionalmente la autoeficacia se ha medido, por medio del microanálisis, el cual se basa en las autopercepciones específicas para el área que queremos explorar. Para realizar esta metodología se han utilizado escalas

que representen tareas graduadas por niveles de dificultad o de complejidad donde los sujetos señalen las tareas que crean que son capaces de ejecutar Rozalén (2009).

Se han desarrollado y adaptado instrumentos de medida para ser usados en el contexto de la investigación e intervención. Tal es el caso de Skills Confidence Inventory (SCI) o inventario de autoeficacia, diseñado por Betz, Harmon y Borgen (1988), está construido por seis subescalas (metas, solución de problemas, intereses, cursos de acción, acciones de elección e información) de diez ítems cada una, para contestarla se usa una escala tipo Likert que va desde 1 (ninguna confianza) hasta 5 (confianza absoluta). Esta escala fue retomada por Azpilicueta, Olaz y Cupani (2008) con el objetivo de adaptar el inventario de autoeficacia a la población argentina, para ello se tradujo al castellano el Skills Confidence Inventory y luego se llevó a cabo un juicio de expertos así mismo se realizó un análisis factorial promax para identificar la existencia de seis factores y se eliminaron aquellos ítems de bajo peso factorial, es decir, menor a .30. La nueva versión quedó conformada por 37 ítems distribuidos en 6 subescala. Esta versión fue aplicada a una muestra de 387 adolescentes argentinos con una edad media 17.42 años que cursaban el último año de la escuela media. Encontrándose una confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach de .84, lo cual llevo a la conclusión de que la adaptación del Skills Confidence Inventory posee buenas cualidades psicométricas de consistencia y estructura interna en una muestra de alumnos argentinos.

Por su parte Carbonero y Merino (2002) realizaron un estudio a fin de desarrollar y validar la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV), para ello en un primer momento, utilizaron una muestra de 10 expertos, posteriormente usaron una población piloto de 50 estudiantes y finalmente la muestra del estudio quedó conformada por 271 participantes quienes estaban inscritos en el último grado de secundaria (143) y en el primer semestre de bachillerato (129) con una edad promedio de 17 años. La versión final del instrumento consta de 57 ítems distribuidos en cinco factores: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente. Los resultados muestran una α de 0.8952 además un análisis factorial de rotación varimax confirma

la existencia de cinco factores que explican el 63% de la varianza. En conclusión el instrumento creado por los autores es un indicador útil para identificar la percepción de los alumnos en relación a la elección de carrera así mismo es un indicador que permite planear estrategias de intervención en el área vocacional.

La escalas de la Career Decision Making Self-efficacy Scale (CDMSE) o Escala de Autoeficacia para la Toma de Decisiones Vocacionales de Taylor y Betz (1983, en Canto y Ramírez, 2007), retoma cinco áreas de competencia para la elección de carrera las cuales fueron mencionadas por Crites (1978): Auto-valoración, selección de metas, planificación, resolución de conflictos y búsqueda de información. Estas áreas fueron utilizadas para el diseño de la cinco escala las cuales está constituida por diez ítems que representan tareas relacionadas a cada dominio de competencia en los cuales los individuos deben juzgar la confianza que poseen para completarlas, utilizando una escala que va de 0 al 10, cero hace referencia a ninguna confianza y diez refiere a una completa confianza. El estudio revelan que la CDMSE es una medida válida y confiable con respecto a las tareas requeridas en el proceso de toma de decisiones vocacionales además se encontró un coeficientes α de .97 para la escala completa, sin embargo no se obtuvo evidencia empírica del análisis factorial acerca de la existencia independiente de las cinco subescalas (Olaz, 2010).

A partir de las aportaciones de Taylor y Betz en la creación de la Escala de Autoeficacia para la Toma de Decisiones Vocacionales, diversos autores retoman dicha escala para validarla en distintos países tal es el caso de Lozano (2006) quien realizó su estudio en una muestra española de 2783 alumnos de secundaria, a los cuales se les aplicó la escala modificada, la cual cuenta con 27 ítems distribuidos en cinco subescalas: Auto-valoración, selección de metas, planificación, solución de conflictos y búsqueda de información. Los resultados sobre la fiabilidad de la escala son muy buenos con un índice alpha de .93, además se confirmó la estructura factorial de la escala construida a partir de cinco factores.

Específicamente en el contexto mexicano Canto y Ramírez (2007) a partir de la Career Decision Markin Self-Efficacy Scale de Taylor y Betz desarrollaron y validaron la Escala de Autoeficacia para la Elección de Carrera, en una

muestra de 343 estudiantes de bachillerato, con una edad promedio de 18.5, del total de la muestra el 51.9% fueron mujeres y el resto hombres. La versión final quedó conformada por 55 ítems, los cuales según los resultados de análisis factorial están distribuidos en 5 subescalas: establecimiento de metas, solución de problemas, información ocupacional, planeación y autoconocimiento, las cuales explican el 42.2% de la varianza. De tal forma que el establecimiento de metas mide el grado de creencias que tiene el estudiante para determinar metas profesionales y académicas. Solución de problemas evalúa el grado de creencias que se tienen respecto a la competencia de estrategias o medios para solucionar dificultades. La información ocupacional refiere al grado de creencias respecto a la capacidad para la búsqueda de información ocupacional, por otra parte la planeación mide el grado de creencias para la planeación de actividades académicas y finalmente el autoconocimiento valora el grado de creencias que posee el estudiante para identificar sus intereses vocacionales. Además el análisis de fiabilidad con la prueba alfa de Cronbach mostró una confiabilidad alta de 0.95.

Los anteriores estudios confirman que la autoeficacia en lo que respecta a la elección de carrera ha sido estudiada en diferentes áreas tal como las diferencias de género, modelos explicativos de la conducta vocacional así mismo se han desarrollado diferentes escalas. Sin embargo, en relación a las escalas en México únicamente se han estudiado las propiedades psicométricas de estas y no se ha descrito cómo se comporta la población respecto a los elementos evaluados de tal forma que se excluye información importante de la conducta vocacional respecto a las habilidades (autoconocimiento, planeación solución de problemas y búsqueda de información) para la elección vocacional además no se han planteado estrategias de intervención en el área vocacional a partir de las investigaciones realizadas.

CAPITULO 3

PLANES DE ESTUDIO VOCACIONAL

Desde 1908 en que se abre la primera *oficina vocacional* en Boston con Frank Parsons, los servicios de orientación profesional o vocacional se han integrado de manera habitual en las escuelas de diferentes países y de diferentes niveles académicos. México no es la excepción, ya que actualmente en la mayoría de las modalidades educativas de educación media superior se cuenta con programas, ya sean curriculares o extra-curriculares, que tienen como finalidad favorecer la elección de estudios profesionales o la incorporación al mercado laboral.

Dado que los planes estudio son parte del currículum es necesario definir a este último a fin de realizar un análisis de los programas de orientación vocacional. De tal forma que en este capítulo se define y menciona las características del currículum, posteriormente se define que es un plan de estudios así mismo se menciona la importancia del plan de estudios en la autoeficacia, después se habla de los planes de estudio de orientación vocacional en México enfatizando en los programas de la UNAM y la SEP.

3.1 Currículum

El currículum se entiende como el conjunto de objetivos, contenidos y estrategias las cuales se toman en cuenta para planificar la enseñanza dentro de un nivel específico (Pérez, 2011). En este sentido el currículum puede ser considerado como parte de los insumos o de los procesos; ya que es el fin para la educación, es el conjunto de elementos que pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así, los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio, mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumno, horarios, constituyen elementos de ese conjunto. Un buen currículo no impedirá errores en los niveles sucesivos del trabajo educativo, no obstante, es un paso que prevé experiencias y procesos respondiendo a los propósitos de la educación.

Es por lo anterior que Ander (1993) habla de que el currículo se pueden agrupar en cuatro grandes cuestiones principales:

1. ¿Qué hay que enseñar?

Se trata de explicitar qué se quiere enseñar a los alumnos, indica el conjunto de capacidades que el alumno debe adquirir. Estas capacidades pueden ser de cinco tipos: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. A su vez se pretende agrupar los aprendizajes necesarios o contenidos en áreas de aprendizaje, formando tres bloques (tabla 1)

Bloque	Contenido
Conceptual	Hechos
	Conceptos
	Sistemas Conceptuales
Procedimental	Métodos
	Técnicas
	Procedimientos
	Estrategias, etc.
Actitudinal	Valores
	Normas
	Actitudes

Tabla 1. Bloques: conceptual, procedimental y actitudinal, que agrupan los contenidos en áreas de aprendizaje.

2. ¿Cuándo hay que enseñar?

La idea es de organizar y ordenar temporalmente los contenidos con el fin de establecer secuencias de aprendizajes óptimas. En esta secuenciación de objetivos y contenidos, se realiza una doble tarea:

- ❖ Contextualizar los objetivos de cada área en cada ciclo, de acuerdo con las peculiaridades de los educandos;
- ❖ Secuenciar y distribuir los contenidos por cada ciclo, estableciendo las pautas y momentos adecuados de progresión del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se trata de ordenar las actividades educativas de manera cronológica, precisando cuándo y dentro de qué límites de tiempo se han de realizar. Esta

secuenciación de contenidos se realiza con arreglo a determinados criterios, al mismo tiempo que se prevé la organización de los mismos.

3. *¿Cómo hay que enseñar?*

Al hablar de cómo enseñar, lo que resulta de interés es indicar los procesos que hacen posibles los contenidos o aprendizajes. A esta tarea se le puede conocer como "metodología didáctica", "estrategias pedagógicas" o de "métodos de enseñanza-aprendizaje". Es importante tomar en cuenta que definido el método (conjunto de operaciones y procedimientos que de una manera ordenada, expresa y sistemática, deben seguirse dentro de un proceso pre-establecido, para lograr un fin dado o resultado deseado) se busca una buena utilización de los mismos. El proceso de cómo enseñar tiene un cuádruple alcance:

- ✓ Como forma de pensar o de estrategia cognitiva, ya que ayuda a la capacidad de entender las interrelaciones e interconexiones de los problemas y de tratarlos de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- ✓ Como marco referencial que ya que aborda la realidad desde las diferentes ciencias y disciplinas haciendo un esfuerzo para realizar una síntesis integradora.
- ✓ Como modo de abordaje de la realidad, ya que los componentes de una totalidad, deben ser analizados desde la perspectiva del todo.
- ✓ Como metodología de diseño o estrategia de acción que procura una globalización en la elaboración de planes de acción, habida cuenta que la realidad es sistémica, que los problemas son sistémicos y las soluciones, consecuentemente, también son sistémicas.

4. *¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar?*

La evaluación es el medio por el cual en el proceso de enseñanza/aprendizaje se aprecia el aprovechamiento de los alumnos para poder controlar y comprender en qué medida se han conseguido los objetivos educativos previstos. También sirve como instrumento para evaluar su propia intervención educativa, esto ayuda a reajustar la labor realizada de acuerdo con los resultados de la evaluación.

Al evaluar se debe tomar en cuenta dos niveles:

- I. Nivel teórico: las modalidades de la evaluación deben ser acordes a los elementos conceptuales expresados en el modelo educativo, se requiere que sea coherente con el proyecto educativo de la institución escolar y con los otros tres componentes del proyecto curricular.
- II. Nivel práctico tiene que establecer los instrumentos que han de utilizarse en coherencia con las formulaciones pedagógicas generales y los baremos con los que se han de medir los resultados.

3.1.1 Definición de plan de estudios

El plan de estudios forma parte del currículo educativo. Contiene, entre otros aspectos, los logros, competencias y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar en cada área y grado; los contenidos, temas y problemas de cada área; la metodología que se aplicará en cada área; y los indicadores de desempeño y metas de calidad (Pérez, 2011).

Según Casarini (1999) los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tienen una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc. Deben tener una fundamentación derivada del currículum formal, de la cual emana la organización de todos los elementos que lo integran, tales como:

- Descripción de la finalidad de la carrera o del nivel educativo.
- Tiempo de duración de las carreras o nivel educativo.
- La organización por trimestres, semestres o anuales.
- La estructuración por asignaturas, áreas o módulos.
- Especificación de objetivos generales y específicos de cada materia, área o módulo.
- Número de horas de teoría y de práctica de cada materia, área o módulo.
- Materias obligatorias, optativas y total de créditos.

3.2 Importancia del plan de estudios vocacional en la autoeficacia.

Los jóvenes al momento de elegir su carrera profesional u ocupación, suelen caer en la indecisión acerca de cuál será la dirección apropiada (De León y Rodríguez, 2008). Es por lo anterior que es necesario contar con el apoyo especializado como lo es un programa relacionado con temas de elección vocacional, que posibilite al individuo para aclarar sus dudas y hacer una elección de carrera o profesión contando con más información acerca de las carreras de su preferencia y, que a su vez le ayuden a conocer sus habilidades, intereses y potencialidades para poder hacer una elección que vaya de acuerdo a su vocación (Mangas y Carbonero, 1999).

Debido a la importancia de la elección vocacional es que los programas de orientación vocacional en requieren ser planeados de acuerdo al contexto social, político y cultural de los alumnos (Peñaloza, 2005) así como proporcionar herramientas, que facilite una toma de decisiones de ocupación o carrera, firme, consistente y responsable (Mangas y Carbonero, 1999). Para ello tiene que fomentar el desarrollo de habilidades y competencias propias del proceso de elección de carrera; dichas competencias pueden ser evaluadas por medio de los juicios que realiza la persona en relación a su capacidad para ejecutarlas (Lozano, 2006), es decir medir el nivel de percepción de eficacia en relación a las habilidades para elección vocacional.

3.3 Planes de Orientación vocacional en México

En México un programa de orientación vocacional lo es el de nivel medio superior, que en el segundo año de estudios contemplan la definición vocacional del estudiante en alguna rama de estudio: humanidades y las artes, biológicas y de la salud, físico-matemáticas e ingenierías y sociales. Para ello, los planteles educativos, con el fin de favorecer la toma de decisión del estudiante llevan a cabo programas de orientación vocacional. Como menciona García (2012) algunos éstos programas son obligatorios y en otros casos según Rocha (2012) se proponen una serie de actividades tales como talleres, ferias, conferencias, cursos, ciclos de cine, entre otras acciones para que el estudiante de manera voluntaria acceda a ellos y pueda tomar una

decisión acertada, que se adecúe a sus aptitudes, intereses y características personales.

En lo que respecta a los programas vocacionales curriculares en la educación pública de nivel medio superior en México son: UAEM y SEP, por otra parte los programas extracurriculares son: IPN y UNAM

3.3.1 Plan de estudios de la SEP.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado el Programa de Orientación Vocacional (POV). Este Programa se desarrolla en cada uno de los subsistemas del Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico (SEP, 2011^b). De tal forma que incluye a los subsistemas: Conalep, Colegio de Bachilleres, CECyTEs, Dirección General de Educación de Ciencia y Tecnología de la Mar, Dirección General del Bachillerato, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y la Dirección general de Educación Tecnológica Industrial.

Según García (2012) el POV tiene como visión realizar un programa que beneficie la toma de decisiones de los estudiantes del país en la elección de los estudios profesionales de la Educación Media Superior y Superior, así como en su incorporación al mercado laboral. Es por lo anterior que pretende ser un programa reconocido y valorado por la comunidad estudiantil del país, por el apoyo que brinda a los estudiantes en la identificación de sus aptitudes e intereses profesionales. Asimismo, brindar información de la oferta educativa de la Educación Media Superior y Superior en la República Mexicana, para fundamentar la elección de estudios en los que continuarán su formación profesional, así como su incorporación al mercado laboral.

La finalidad del POV es proporcionar a los alumnos de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, la orientación necesaria para lograr su integración a la actividad escolar, así como coadyuvar al desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales de los estudiantes de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México por medio de servicios de una Orientación Educativa de calidad, para promover en los alumnos el descubrimiento de sus potencialidades y habilidades que les permita la

construcción de un proyecto de vida académico acorde a sus expectativas personales.

El POV, es un programa que se encuentra dentro del plan de estudios obligatorio de los subsistemas del Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico. Cabe destacar que este programa está dividido por semestres así como temáticas específicas como se muestra en la tabla 2.

Semestre	Temáticas
1ro.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicación ○ Evaluación ○ Contexto
2 do.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Autoconcepto ○ Sexualidad ○ Adolescencia ○ Autoestima
3 ro.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ser estudiante ○ Hábitos de Estudio ○ Administración del tiempo ○ Atención ○ Ortografía ○ Lectura ○ Mapas Conceptuales ○ Toma de Decisiones ○ Vocación Profesional ○ Proyecto de Vida
4 to.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo en equipo ○ Motivación ○ Estrategias de aprendizaje ○ Creatividad ○ Técnicas de estudio ○ Toma de Decisiones ○ Vocación Profesional

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyecto de Vida
5 to.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Toma de Decisiones ○ Proyecto de Vida ○ Responsabilidad
6 to.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Toma de Decisiones ○ Proyecto de Vida

Tabla 2. Programa de orientación vocacional de la SEP.

Para cumplir con lo planteado por el POV, los orientadores vocacionales utilizan el plan maestro de orientación educativa, el cual sugiere algunas actividades como: aplicación de test, organización de vistas a instituciones de enseñanza superior, realizar pláticas con profesionistas, así como sugerir a los alumnos que asistan a ferias vocacionales con el propósito de que los alumnos obtengan información sobre la oferta académica de instituciones públicas y privadas de educación superior.

3.3.2 Plan de estudios de la UNAM.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en lo que concierne a la orientación psicopedagógica pretende apoyar el desarrollo de las capacidades, habilidades, recursos y dificultades que puedan interferir en el alcance de los logros. También fomentar el auto-conocimiento de las aptitudes e intereses al igual que las deficiencias, propiciando cambios tanto en el plano cognitivo como en la forma en la que se perciben y ven a los demás en consecuencia la manera de relacionarse con los demás (Rocha, 2012).

Para lograr lo anterior se apoya de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (dgose) que tiene entre sus funciones, constituir programas específicos para favorecer la calidad de la permanencia en la institución y el desempeño académico de los estudiantes, que incluyan el otorgamiento de apoyos económicos y otros estímulos; ofrecer atención en materia de orientación educativa, servicio social, bolsa de trabajo, becas y reconocimientos; informar sobre servicios y programas de la Universidad y de otras instituciones públicas, sociales y privadas que atienden asuntos y problemas de la población juvenil; crear vínculos con diversas instituciones o

personas que puedan apoyar la incorporación de los alumnos al mercado laboral y promover las diferentes opciones de empleo entre éstos y las entidades académicas (Celis, 2011).

Específicamente en el ámbito de educación vocacional según Rocha (2011) la UNAM ha creado el Centro de Orientación Educativa (COE) en el cual se ofrece atención individual y atención grupal, en esta última se imparten talleres de carácter optativo tales como los planteados para el ciclo 2012 los cuales son:

- ❖ Apoyo al aprendizaje: desarrollo de mis habilidades para aprender.
- ❖ Estrategias para la búsqueda de empleo: obtención del trabajo que deseo, preparando mi entrevista de trabajo, elaboración de mi currículum.
- ❖ Integración y adaptación: sexual mente amando, inteligencia emocional y éxito profesional.
- ❖ Toma de decisiones: elección de carrera, cambio de carrera, elección de posgrado.

En colaboración al Centro de Orientación Educativa; en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha implementado el Departamento de Psicopedagogía cuya misión es proporcionar orientación educativa a los alumnos en la toma de decisiones académicas, profesionales y personales durante su estancia en el bachillerato. Además su visión es brindar orientación especializada en momentos clave de la trayectoria académica y personal de los estudiantes, a la que acuden alumnos, profesores y padres de familia. En este sentido su principal meta es apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico y personal, a través de la orientación en la toma de decisiones con respecto de su integración al sistema educativo del Colegio, en su desarrollo personal, la selección de asignaturas, la elección de carrera o de ocupación, y la elaboración de un plan de regularización en sus asignaturas.

Para cumplir con los fines de la orientación psicopedagógica se desarrollan diversas actividades: Pláticas de Bienvenida; asesorías de apoyo al rendimiento académico; pláticas de selección de asignaturas y elección de carrera; exposiciones sobre las carreras que imparte la UNAM y otras instituciones, visitas guiadas a las Escuelas y Facultades de la UNAM, aplicación de la prueba de intereses y aptitudes vocacionales PROUNAM II e

INVOCA a todos los alumnos que cursan el tercer semestre; ciclos de conferencias, exposiciones, cursos y talleres sobre Toma de decisiones, asesorías personales, así como la implementación del programa estudiante orienta a estudiante que consiste en conferencias realizadas por alumnos de las diferentes Escuelas y Facultades de la UNAM, los cuales comparten su experiencia en la educación superior; para padres de familia organiza: pláticas, conferencias, ciclos de cine, cursos-taller. El propósito es que los estudiantes se sientan apoyados en este sistema educativo así como elija una carrera u ocupación.

3.4 Evaluación los planes de estudio de orientación vocacional: SEP y UNAM

La evaluación del plan de estudios es un proceso objetivo y continuo que consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente). Con un modelo, de tal manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de éste, es decir, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación es posible adoptar decisiones en relación a cómo ha de proseguirse el desarrollo del currículum así como contrastar lo que se está logrando y lo que se esperaba. En este sentido la evolución tiene que estar incluida en todas las fases de planeación e implementación de un plan de estudios (Contreras 2011 y SEP, 2011^a).

En el caso de la SEP la evaluación del plan de estudios es un procedimiento que se lleva a cabo de manera sumaria a lo largo de una generación. Además la evaluación está enfocada a valorar la calidad, eficiencia, eficacia y los resultados del POV, con la finalidad de contar con información que permita identificar fortalezas y áreas de mejora. En este sentido la evaluación se realizará por ciclo escolar con indicadores cuantitativos los cuales son: de impacto (índice de alumnos atendidos en el semestre) e indicadores de desempeño (índice de profesores que participan en la Orientación Vocacional). Además se evalúa con indicadores cualitativos los cuales se caracterizan por cuestionamientos tales como: ¿Cuál fue el beneficio académico del Programa

de Orientación Vocacional? ¿Cuál fue la cobertura del Programa? ¿Qué actividades se desarrollaron en Orientación Vocacional?

En lo que respecta a la UNAM el efecto de los programas de Orientación Educativa se evalúan a través del índice de alumnos atendidos, ya sea por semestre o por evento, así como con la modificación del criterio en la elección de carrera (Celis, 2011) así mismo se formulan instrumentos de evaluación a base de los objetivos que se tienen, haciendo hincapié en las conductas que los alumnos deben haber alcanzado, en base a las condiciones y criterios existentes en los objetivos (Peñaloza, 2005).

Lo anterior corroboró la importancia de la planeación para realizar un programa de orientación vocacional independientemente si es curricular o extracurricular así mismo se evidenció que tanto el plan de estudios de la UNAM como el de la SEP en lo que se refiere a la elección vocacional contemplan la definición en alguna carrera u ocupación, así mismo sugieren actividades como aplicación de test, asistir a ferias vocacionales, platicas con profesionistas, entre otras. Además los programas de orientación vocacional tanto el de la UNAM como el de la SEP requieren de una evaluación en relación al impacto que tienen en el desarrollo de competencias de tal forma que les permita detectar necesidades y fortalezas.

4. JUSTIFICACIÓN

Como se mencionó anteriormente la elección de la ocupación o carrera forma parte de una de las decisiones de mayor trascendencia en la vida del individuo, ya que es el eje alrededor del cual se modulan las actividades de las personas y sus familias; permite el logro de aspiraciones y expectativas (Cervantes y Diez-Martínez, 2009). Así mismo el desarrollo de habilidades, es por ello que se hace necesario un currículum integral en el área vocacional, que permita desarrollar destrezas relacionadas con la toma de decisiones significativas para la vida así como educar para las disposiciones que afectan el futuro del individuo y conducir al estudiante al desarrollo una madurez vocacional que permita tomar decisiones acorde a sus capacidades, valores e intereses (Mangas y Carbonero 1999).

Pese a la existencia de diferentes programas de orientación vocacional en México como el caso de la UNAM quien cuenta con un plan extra-curricular y otras instrucciones a cargo de la SEP que tienen un plan curricular específico para el área de orientación vocacional. Muchos adolescentes mexicanos, al terminar la educación básica no tienen otra opción más que trabajar, olvidándose por un tiempo o definitivamente de sus aspiraciones ocupacionales y de estudio. Otros más tienen ante sí la disyuntiva de continuar o no estudiando, mientras que algunos, aun estando convencidos de seguir estudiando, a menudo no saben qué o dónde, lo que genera problemas de abandono escolar. Aunado a esto, algunos adolescentes que abandonan la escuela se incorporan al mundo laboral sin tener información al respecto (Cervantes y Diez-Martínez, 2009).

Es por lo anterior que es relevante evaluar el efecto del plan de estudios de orientación vocacional en relación a las habilidades para la elección de carrera. Una forma de hacerlo es por medio de las percepciones de habilidades, las cuales se pueden medir a través de escalas que miden el nivel de autoeficacia para la elección vocacional. En relación al contexto mexicano se han elaborado y adaptado escalas, sin embargo únicamente se ha estudiado las propiedades psicométricas de estas y no se ha descrito cómo se comporta la población respecto a los elementos evaluados de tal forma que

se excluye información importante de la conducta vocacional respecto a las habilidades: autoconocimiento, planeación, solución de problemas y búsqueda de información. Además no existen estudios que analicen el nivel de eficacia percibida para la elección de la profesión en estudiantes de distintos programas educativos. Por ello este trabajo, tiene como objetivo evaluar el efecto del plan de estudios de orientación vocacional en relación a la percepción de habilidades para la elección de carrera, en estudiantes del tercer año de Educación Media Superior con diferente plan de estudios vocacionales: el de la UNAM y el de la SEP. A fin de conocer cómo el plan de estudios afecta en la autoeficacia para elegir una carrera o actividad profesional, considerando los elementos de autoconocimiento, planeación, resolución de problemas y búsqueda de información. Para ello, se retoma la escala de Autoeficacia en la Elección de Carrera de Canto y Ramírez (2007) modificándola en alguno de sus elementos con el fin de hacerla más accesible.

4.1 Objetivo del estudio

Objetivo general: evaluar el efecto del plan de estudios de orientación vocacional en relación a la percepción de habilidades para la elección de carrera.

Objetivo específico: describir el nivel de autoeficacia percibida en cada uno de los componentes evaluados: autoconocimiento, información ocupacional, solución de problemas y planeación, por estudiantes de Educación Media Superior con diferente plan de estudios vocacionales: el de la UNAM y el de la SEP; así como analizar la relación de la autoeficacia para la elección profesional con variables académicas (promedio, número de materias adeudadas y generación), personales (sexo y edad) e institucionales (programas de orientación vocacional).

4.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las características psicométricas de la escala de Autoeficacia para la elección vocacional?

¿La autoeficacia es específica a determinados campos de ejecución? Es decir, ¿En qué áreas los estudiantes de educación media superior perciben mayor eficacia de elección de carrera?

¿Cuál es la correlación entre el sexo, la edad, promedio, número de materias adeudadas y generación con la percepción de autoeficacia para la elección profesional en la población evaluada?

¿Existen diferencias en la autoeficacia para la elección profesional entre estudiantes cursan el plan de estudios de la SEP (CBTis) y los estudiantes del plan de Estudios de la UNAM (CCH)?

5. METODOLOGÍA

I. Tipo de diseño

De acuerdo a Kerlinger y Lee (2002) se trata de un diseño de tipo encuesta no experimental con variables independientes no manipuladas y con ausencia de asignación o selección aleatoria, de alcance descriptivo y correlacional.

II. Participantes

A través de un muestreo intencionado se seleccionaron 2 escuelas públicas de educación media superior de México pertenecientes al área metropolitana, 1 del plan de estudios de la UNAM (CCH Azcapotzalco) y 1 de la SEP (CBTis no 229). Dentro de cada escuela se seleccionó intencionalmente 4 grupos del 5 to. semestre.

La muestra seleccionada quedó conformada por 369 participantes, de los cuales 180 (48.8%) pertenecen al CCH Azcapotzalco y el resto al CBTis (51.2%), 248 (67.2) fueron mujeres y 121 (32.8%) hombres, con una edad media de 17.15.

III. Instrumento

Se les aplicó la versión corta de la Escala de Autoeficacia para la Elección de Carrera (anexo 1), es una escala de tipo Likert cuyas opciones van de 1 (ninguna habilidad) hasta 5 (habilidad absoluta), consta de 23 ítems distribuidos en 4 subescalas: Autoconocimiento, Planeación, Solución de Problemas y Búsqueda de Información. De tal forma que Autoconocimiento está compuesta por 7 ítems que evalúan las características personales, actitudes e intereses; Planeación está integrada por 5 ítems que hacen referencia al establecimiento de metas, pasos a seguir, jerarquización de actividades de acuerdo a los propósitos profesionales; Solución de problemas son las creencias acerca de que tan capaz percibe el participante en relación a encontrar alternativas de carrera, esfuerzo y análisis de situaciones adversas; y Búsqueda de información indaga en relación a las actividades para conseguir información en diferentes medios sobre la oferta académica y laboral de diferentes opciones de carrera (Tabla 3).

Subescala	Ítems	¿Qué evalúa?
Autoconimiento	1, 5, 9, 13, 18, 20 y 21	Conocimiento sobre las características personales, aptitudes e intereses vocacionales.
Planeación	2, 6, 10, 14 y 17	Consiste en el establecimiento de metas profesionales, pasos a seguir y jerarquía de actividades.
Solución de problemas	3, 7, 11 y 15	Consiste en la posibilidad de encontrar alternativas de carrera, esfuerzo y análisis ante situaciones problemáticas.
Búsqueda de información	4, 8, 12, 16, 19, 22 y 23	Actividades tendientes a conseguir información a través de diferentes medios, sobre las opciones de carreras, escuelas donde las imparten y el campo laboral.

Tabla 3. Muestra la distribución de los ítems por subescala y qué es lo que evalúa cada una.

IV. Procedimiento

Se acudió a las instituciones seleccionadas para pedir permiso ante las autoridades encargadas de estas, se les informó el propósito del trabajo, una vez obtenido el permiso, acudió a los grupos seleccionados un investigador capacitado quien dijo lo siguiente:

Buenos días, mi nombre es (mencionó su nombre), soy investigador de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, estamos aplicando un cuestionario sobre la autoeficacia para la elección de la ocupación o carrera en estudiantes de preparatoria. La elección de ocupación o carrera en un aspecto clave en ésta etapa de sus estudios y solicitamos su colaboración para que contesten voluntariamente un cuestionario breve.

El cuestionario indaga sobre su nivel de seguridad para realizar algunas tareas relacionadas con la elección de carrera u ocupación, de tal forma que permite identificar las habilidades para tomar decisiones vocacionales.

Cabe resaltar que su participación es voluntaria y anónima. Así mismo, aquellos estudiantes que decidan participar y deseen recibir el informe de los resultados obtenidos deberán anotar su correo electrónico. Podrían alzar la mano aquellos estudiantes que quieren contestar el cuestionario.

El investigador repartió los cuestionarios a los alumnos aceptaron participar posteriormente leyó las instrucciones del instrumento en voz alta y preguntó si existían dudas, en caso de que hubieran las aclaraba, una vez que los participantes terminaron de contestar las cuestiones, agradeció su colaboración.

V. Análisis de resultados

Para realizar el análisis de resultados se utilizó el programa SPSS versión 15, por lo que fue necesario hacer una base de datos y codificarlos. Posteriormente se analizaron las características demográficas de la muestra con estadística descriptiva, después se compraron los grupos (CCH Azcapotzalco y CBTis 229) con la prueba t de Student, luego se analizó la relación entre variables nominales con el nivel de autoeficacia esto se hizo una X^2 . La variable continua se midió con la r de Pearson, finalmente se hizo el análisis de las propiedades psicométricas de la escala con un análisis de rotación Promax y el alfa de cronbach.

6. RESULTADOS

En este apartado se hace mención de los hallazgos más relevantes del estudio de tal forma que primero se describen las características demográficas de la muestra, en segundo lugar se refieren las puntuaciones en la Escala de Autoeficacia, posteriormente se muestran los hallazgos al comparar los grupos, después se hace referencia a los resultados de la relación de variables nominales con el nivel de autoeficacia, luego los resultados correlación de las variables promedio y edad con los niveles obtenidos en la escala de Autoeficacia y finalmente se hace mención de las propiedades psicométricas de la escala.

6.1 Análisis descriptivo

6.1.1 sexo

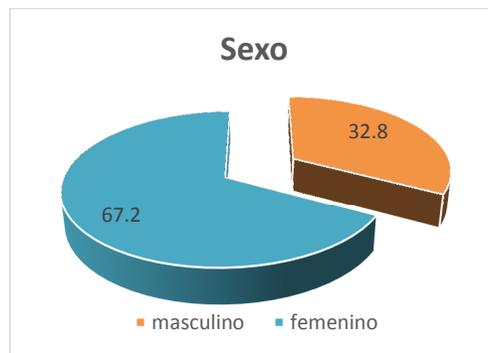


Figura 1.

Como podemos apreciar en la figura 1, la cantidad de hombres y mujeres que integran la población seleccionada no se encuentra equilibrada, ya que de los 369 estudiantes seleccionados el 67.2% fue de sexo femenino, mientras que el 32.8% fue del sexo masculino.

6.1.2 Institución educativa

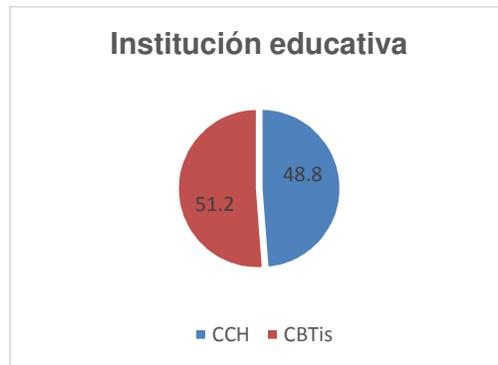


Figura 2.

La institución educativa fue predominantemente el CBTis debido a que la cantidad de alumnos de los grupos seleccionados es mayor, de esta manera tenemos que el 51.2 % de los estudiantes seleccionados fueron del CBTis, mientras que un 48.8% del CCH (Figura 2).

6.1.3 Edad

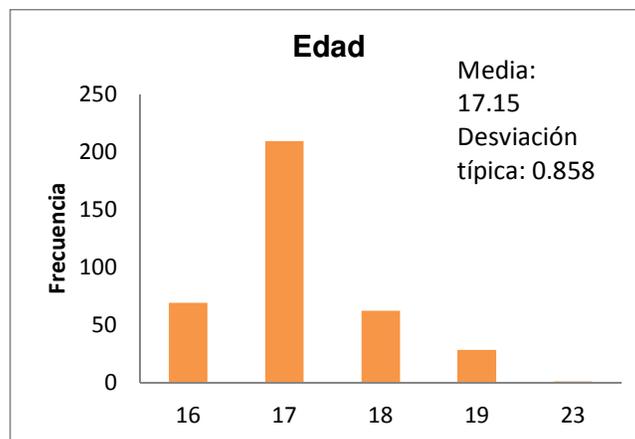


Figura 3.

En la figura 3 se aprecia que la edad mínima de los participantes es de 16 y la máxima de 23 así mismo la moda es de 17 años y la media de 17.15 con una desviación típica de 0.858.

6.1.4 Promedio actual

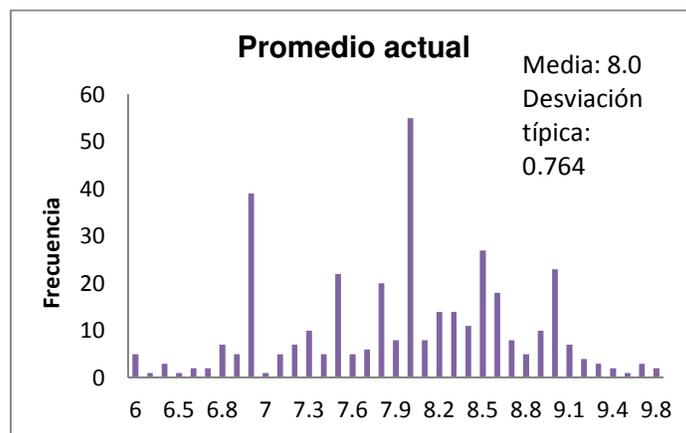


Figura 4.

El promedio escolar de los estudiantes se distribuye desde una puntuación mínima de 6 hasta una puntuación máxima de 9.8, la calificación promedio es de 8.0 con una desviación estándar de 0.764 (Figura 4).

6.1.5 Generación

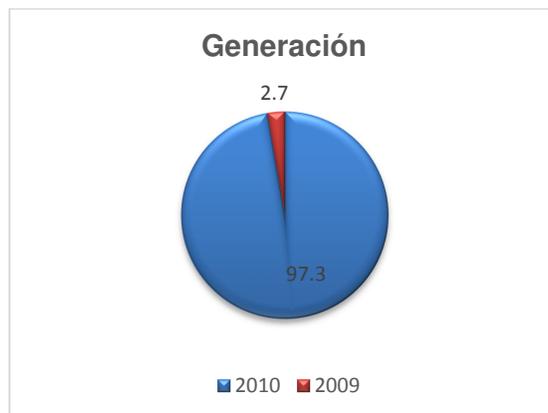


Figura 5.

Se aprecia en la figura 5 que la muestra consistió predominantemente de la generación en curso, con un 97.3% (359 en total) y sólo 2.7% (10) la generación que ingreso en un año anterior 2009.

6.1.6 Número de materias adeudadas

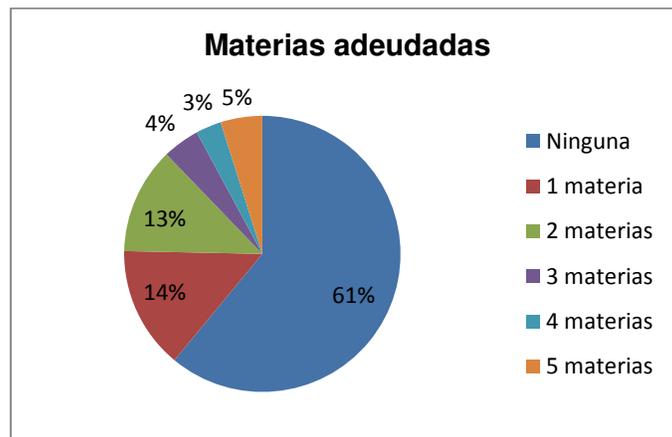


Figura 6.

Como podemos observar en la figura 6, el número de materias adeudadas va de ninguna a cinco. El 61% de la población (225) no debe ninguna, el 14% (53) tiene una materia adeudada, mientras que 13 % (46) de los participantes adeudan dos materias, el 5% de la muestra tiene que debe cinco materias, 4% de los entrevistados reportan que adeudan tres materias, y el 3% menciona que adeudan cuatro materias.

6.2 Puntuaciones de la Escala de Autoeficacia.

6.2.1 Participantes CCH

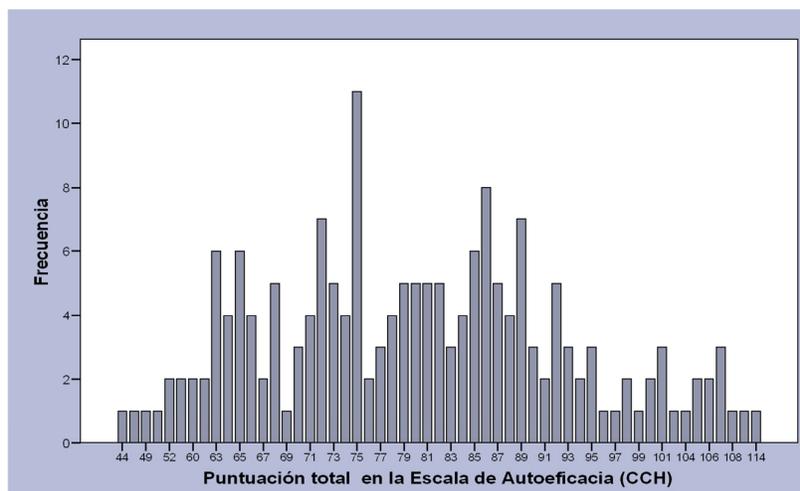


Figura 7.

En la figura 7 se observan las distribuciones de las puntuaciones de los participantes del CCH Azcapotzalco, se muestra que la puntuación mínima

obtenida fue de 44 y la máxima de 114. Las puntuaciones sugieren que la percepción de autoeficacia es media.

6.2.2 Participantes CBTis

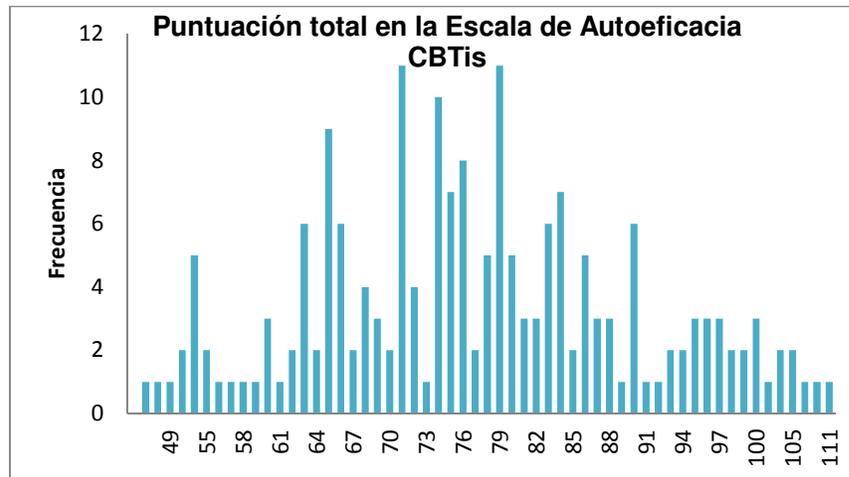


Figura 8.

En la figura 8 se muestra las puntuaciones obtenidas en la escala, por los participantes del CBTis, se observa que la puntuación mínima es de 49 y una máxima de 111, con una media de 77.12.

6.2.3 Total de la muestra

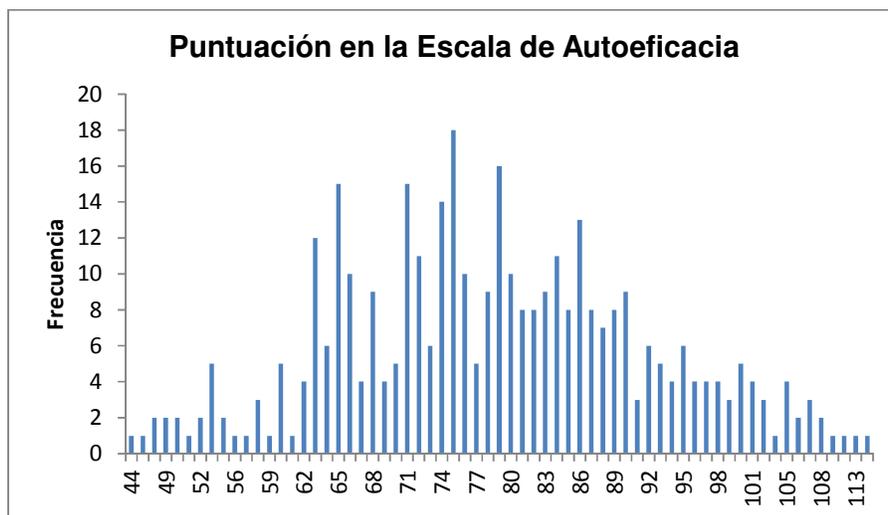


Figura 10.

Se muestra (Figura 10) la distribución de frecuencias de las puntuaciones obtenidas por la muestra de los 369 alumnos encuestados en la escala de

auto-eficacia, en donde se observa que la puntuación mínima obtenida fue de 44 puntos y la puntuación máxima de 114 puntos. Los estudiantes tienden a percibir que su eficacia para la elección de carrera como intermedia. Esto último se corrobora con la media obtenida de 78.58 hay que recordar en este punto que el cuestionario aplicado tiene 23 ítems, donde la puntuación mínima es de 23 y la máxima de 115.

6.3 Niveles de autoeficacia

Para poder identificar cuál es el grado de percepción de habilidades para elegir una ocupación o carrera; las puntuaciones de la escala se dividieron en tres niveles: bajo, medio y alto. Estos se obtuvieron restando la puntuación mínima de la puntuación máxima posible de la escala y dividiendo el resultado entre tres para obtener las distancias entre los rangos.

6.3.1 Nivel obtenido en la Escala de autoeficacia.

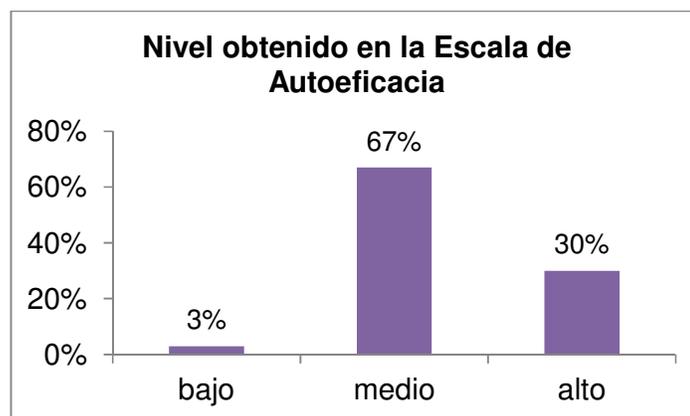


Figura 11

Como se muestra en la figura 11, 246 (el 67% de la muestra) de los participantes perciben un nivel medio de autoeficacia, seguido de un nivel de eficacia alto (112 participantes, lo cual representa un 30% de la población entrevistada) y finalmente 11 (3%) del total de la muestra percibe una autoeficacia baja.

6.3.2 Nivel de Autoeficacia por área

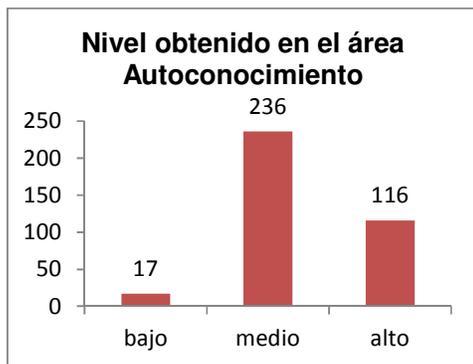


Figura 12.

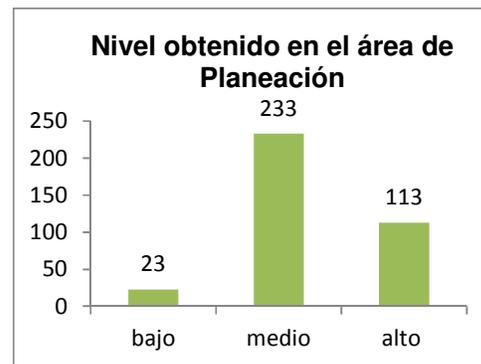


Figura 13.

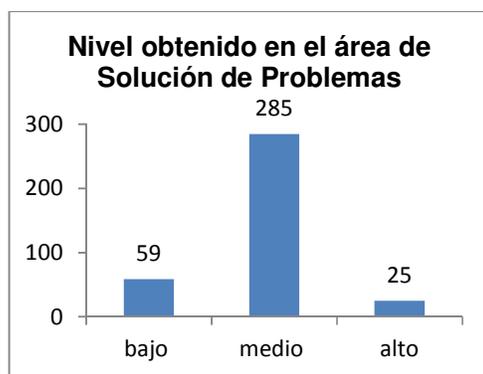


Figura 14.

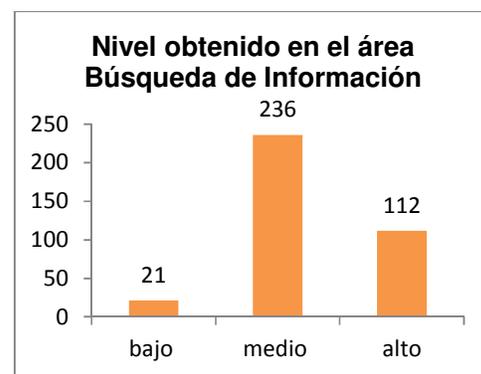


Figura 15.

En todas las áreas se observó que el nivel de habilidad medio fue el predominante, seguido del nivel alto con excepción del área solución de problemas en donde los participantes reportan en segundo lugar un nivel bajo de habilidad. Específicamente en el área autoconocimiento 236 participantes los cuales representan el 63.95% de la población perciben un nivel de habilidad medio, 116 (31.43%) refieren que perciben un autoeficacia alto y el resto (17) tiene una percepción baja (Figura 12).

Como se aprecia en la figura, 13 en el área de planeación el 63.14% (233 participantes) de los entrevistados refiere que percibe un nivel de habilidad medio, en según lugar mencionan una percepción de habilidad alta con un 30.62% (113 encuestados) y 6.23% (el 6.23%) un nivel bajo.

Con respecto al área solución de problemas 285 participantes (el 77.23% de la muestra) refieren tener un nivel de autoeficacia medio, en segundo lugar reportan un nivel bajo con un 59 participantes los cuales representan un

15.98% y finalmente un nivel alto con 25 encuestados que representan un 6.77% (Figura 14).

Finalmente en el área Búsqueda información el 64% de los participantes menciona tener una habilidad media, 112 encuestados (30.35% de la muestra) percibe un nivel alto y el 5.69% (21 participantes) un nivel bajo (Figura 15).

Los resultados en las diferentes áreas revelan que los estudiantes requieren del desarrollo habilidades de elección de carrera aun en esta etapa de sus estudios, así como que se realice una detección de necesidades a edades más tempranas para que cuando concluyan el bachillerato tengan una elección vocacional acorde a sus intereses y habilidades.

6.3.3 Niveles obtenidos a partir del análisis de ítems.

El análisis de ítems realizado con base en el porcentaje promedio de estudiantes en cada una de las opciones de respuesta (donde se consideran las respuestas 1 y 2 como nivel bajo, la opción 3 como nivel medio y las opciones 4 y 5 como nivel alto) demuestra que los estudiantes contestaron con un patrón de mayor porcentaje en la categoría de alta habilidad, seguido por la habilidad media y baja, tanto en la escala total como en cada una de las áreas (Tabla 4).

Niveles de autoeficacia:	Bajo		Media		Alta	
	%Promedio	S	%Promedio	S	%Promedio	S
Total en la Escala de Autoeficacia	19.895	4.3	31.56	5.37	48.545	6.49
Autoconocimiento	20.33	4.3	31.53	5.36	48.14	6.46
Planeación	21.9	4.5	34.04	5.55	44.06	6.22
Solución de problemas	15.8	3.1	30.9	5.32	53.3	6.75
Búsqueda de información	21.55	4.5	29.77	5.23	48.68	6.50

Tabla 4. Muestra el porcentaje promedio y la desviación estándar de estudiantes que contestan a las opciones de respuesta ubicadas en autoeficacia baja (1 y 2 de la escala Likert), autoeficacia media (3), y autoeficacia alta (4 y 5).

Específicamente en el área Autoconocimiento el análisis de ítems (anexo 2) demostró que los estudiantes reportar una mayor percepción de habilidad alta en la cuestión 5, la cual indaga acerca de la elección de una licenciatura u

ocupación de acuerdo con los intereses del estudiante, además se encontró que los participantes refieren con un alto porcentaje de percepción de habilidad baja al ítem 13, el cual hace referencia a la elección de una opción académica o profesional. En lo que respecta al área Planeación el ítem con mayor percepción de habilidad alta es el 14 que cuestiona en relación a especificar ventajas y desventajas en relación a la elección vocacional que realicen así mismo se evidencio que en el ítem 17 (indaga acerca de la planeación de actividades académicas y laborales), hay un mayor porcentaje de participantes que refieren un nivel de habilidad bajo. En el área Solución de Problemas los estudiantes reportan un mayor porcentaje de habilidad alta en el ítem 15 (elegir la mejor carrera para ti a pesar de los problemas), y un porcentaje mayor en habilidad baja en el ítem 11 (analizar objetivamente una situación difícil y encontrar alternativas de solución). Finalmente en el área Búsqueda de Información los participantes reportan un mayor porcentaje de habilidad alta en el ítem 23 (relacionarse con personas ligadas a la carrera que deseas estudiar) y un índice mayor en de habilidad baja en el ítem 12 (Asistir a pláticas, cursos o talleres que proporcionen información acerca de las carreras que te interesan).

6.4 Análisis de comparación entre grupos (CCH y CBTis)

Institución Educativa	N	Media	t de Student	Sig.	gl
CCH	180	80.05	2.086	0.745	367
CBtis	189	77.12			

Tabla 5. Prueba T para muestras independientes (CCH y CBTis).

El análisis estadístico realizado para muestras independientes a través de la prueba paramétrica t de Student mostró $t(367)=2.086$, $p=0.745$ que no existen diferencias significativas para la variable institución educativa por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que la percepción de eficacia para la elección vocacional no es diferente entre los participantes del CCH y los del CBTis (Tabla 5). Al realizar las diferencias entre las instituciones en cada una de las áreas de autoeficacia tampoco se observaron diferencias significativas. De manera específica, en el área Autoconocimiento $t(367)=2.324$, $p=0.680$; Planeación $t(367)=2.046$, $p=0.481$; Solución de Problemas $t(367)=2.759$, $p=0.772$; y Búsqueda de Información $t(367)=.524$, $p=0.866$.

6.5 Análisis de relación entre variables nominales.

Variable	Chi-Cuadrada	gl
Género	3.386	2
Número de materias adeudadas	2.0705	4
Año de ingreso al bachillerato	4.102	2

Tabla 6. Prueba Chi-Cuadrada entre el nivel obtenido en la Escala de Autoeficacia y las variables nominales (Género, Número de materias adeudadas y año de ingreso al bachillerato).

Se determinó el nivel obtenido (bajo 1, medio 2 y alto 3) en la Escala de Autoeficacia por parte del género masculino y femenino. Una prueba no paramétrica Chi cuadrada (Tabla 6) mostró $X^2(2)=3.386$, $p \geq 0.05$ que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida por las mujeres y hombres en la escala de Autoeficacia para la Elección de Carrera. En relación a cada una de las áreas de la escala tampoco se encontraron diferencias significativas. De tal forma, que en el área Autoconocimiento $X^2(2)=1.075$, $p \geq 0.05$; Planeación $X^2(2)=2.342$, $p \geq 0.05$; Solución de problemas $X^2(2)=0.129$ $p \geq 0.05$; y Búsqueda de Información $X^2(2)=0.180$, $p \geq 0.05$.

Se evaluó el nivel de eficacia percibida para la elección de carrera en tres niveles bajo (1), medio (2) y alto (3) así como su relación con el número de materias adeudadas por los participantes del CCH y CBTis. La prueba no paramétrica Chi cuadrada evidenció $X^2(4)=2.705$, $p \geq 0.05$ que no existen diferencias estadísticamente significativas, es decir, la percepción de eficacia no difiere de los participante que tienen materias adeudadas; de aquellos que no las tienen (Tabla 6). Al realizar el cálculo de la prueba antes mencionada con cada una de las áreas de la escala se encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas. De manera específica, Autoconocimiento $X^2(4)=1.950$, $p \geq 0.05$; Planeación $X^2(4)=2.954$, $p \geq 0.05$; Solución de Problemas $X^2(4)=5.952$, $p \geq 0.05$; Búsqueda de Información $X^2(4)=7.391$, $p \geq 0.05$.

La prueba no paramétrica Chi cuadrada mostró $X^2(2)=4.102$, $p \geq 0.05$ (Tabla 6) que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoeficacia por parte de los participantes que ingresaron al bachillerato en 2009 y los que los hicieron en 2010. Al evaluar la relación entre el año de ingreso al bachillerato y cada una de las áreas se evidenció que no hay diferencias estadísticamente

significativas. De tal forma, que en el área Autoconocimiento $X^2(2)=0.738$, $p \geq 0.05$; Planeación $X^2(2)=0.810$, $p \geq 0.05$; Solución de problemas $X^2(2)=1.815$, $p \geq 0.05$ y Búsqueda de Información $X^2(2)=0.361$, $p \geq 0.05$.

6.6 Análisis de correlación de las variables promedio y edad con los niveles obtenidos en la escala de Autoeficacia.

Variable	r de Pearson
Edad	0.035
Promedio	-0.002

Tabla 7. Coeficiente de correlación entre las variables edad y promedio con la puntuación total de la escala.

Para medir la asociación entre variables se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. Con respecto a la relación entre la edad y la puntuación total de la escala se obtuvo una $r=0.035$ lo que indica que no existe asociación entre la edad y la autoeficacia (Tabla 7). Al realizar la correlación entre la edad y las diferentes áreas autoeficacia tampoco se observó relación. Específicamente, en Autoconocimiento $r=0.018$; Planeación $r=0.024$; Solución de Problemas $r=0.044$ y Búsqueda de información $r=0.039$.

En la tabla 7, se muestra una $r=-0.002$ entre el promedio actual y la puntuación obtenida en la escala, este resultado indica que no existe asociación entre la variable promedio y las percepciones de eficacia. Con respecto a la correlación del promedio con las diferentes áreas de la escala se observó que no hay relación (Autoconocimiento $r=-0.030$; Planeación $r=0.054$; y Búsqueda de información $r=-0.078$), con excepción del área Solución de Problemas en la cual se obtuvo una $r=0.113^*$ lo cual sugiere una asociación significativa ($p=0.05$) débil entre el promedio y la percepción de habilidades de Solución de Problemas.

6.7 Análisis psicométrico de la escala.

Antes de realizar el análisis psicométrico de la escala, se observó a través de un análisis de frecuencias que todos los datos de la base del SPSS

estuvieran bien codificados y se corroboró nuevamente la variabilidad en las opciones de respuesta para que ninguna de ellas tuvieran más del 80% de respuestas agrupadas en alguno de los ítems (anexo 3).

Para determinar la validez de constructo de nuestra escala se realizó, en primer lugar, un análisis factorial exploratorio para estimar el total de la varianza explicada, encontrándose cuatro dimensiones factoriales que explican el 49.336% de la varianza. Los valores de los 4 factores fueron 15.370%, 14.785%, 9.928% y 9.52% respectivamente.

Para investigar si la estructura prevista con cuatro dimensiones podría ser reproducida con mayor precisión, los factores se redefinieron en una segunda fase del análisis factorial, mediante una rotación factorial. El método utilizado fue el Promax con Kaiser, el cuál reprodujo los factores evidenciándose que el análisis de factorial no confirma la estructura factorial prevista debido a esto los resultados sugieren que se trata de una escala unifactorial, ya que los ítems tienen componentes con carga factorial dentro de diferentes factores (anexo 4).

A pesar de que no se corrobora la estructura factorial de la escala se hizo referencia a la confiabilidad del instrumento, entendida como consistencia interna, la cual fue estimada con el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose un índice elevado de confiabilidad en la Escala Total con un alfa de 0.898.

7. CONCLUSIONES

Un currículum integral y personalizado en el área de la orientación vocacional implica enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, aquellas que afectan su futuro (Mangas y Carbonero 1999), así como conducir al estudiante al desarrollo de habilidades; como las mencionadas por Crites (1978), las cuales son: autoconocimiento, planeación, solución de problemas y búsqueda de información. Por esta razón se evaluó la eficacia de los programas de orientación vocacional en relación a la percepción de habilidades para la elección de carrera, en estudiantes del tercer año de Educación Media Superior con diferente plan de estudios vocacionales: el de la UNAM y el de la SEP.

A continuación discutiremos los resultados encontrados, con base a las preguntas de investigación planteadas con anterioridad.

En relación a las propiedades psicométricas de la escala, los resultados sobre la fiabilidad son aceptables con un índice alpha 0.898. En contraste con lo encontrado por Canto y Ramírez (2007) en esta investigación no se confirmó la estructura factorial de la escala. Por lo anterior decimos, que se trata de una escala unifactorial, por lo que es conveniente ampliar el número de estudios para consolidar las propiedades psicométricas de la escala.

Con respecto a determinar los niveles de autoeficacia en las diferentes áreas evaluadas, los resultados encontrados nos permiten ver que la gran mayoría de los alumnos tiene un nivel medio de autoeficacia para la elección de carrera o actividad profesional aún en este nivel educativo. Exceptuando el área de solución de problemas, tan sólo alrededor del 4% de los estudiantes presenta un nivel bajo, mientras que el 30% considera que tiene las competencias necesarias para elegir una actividad profesional. A pesar de que no existe estudio antecedente que describa los niveles de autoeficacia consideramos que es importante que los estudios describan estos niveles; ya que como plantea Gonzales (2009) esto es importante para evaluar los programas de orientación vocacional. De esta manera en este estudio se detectaron las necesidades de orientación vocacional que aún tienen los alumnos de este nivel educativo. Si bien podemos observar que el sistema

educativo ha impactado de manera positiva en casi todos los aspectos que se consideran relevantes en la orientación vocacional, también detectamos que una buena cantidad de alumnos continúa con inseguridades particulares que requieren de orientación personalizada; ya sea para asesorarles en la definición de su proyecto de vida (planeación); en la búsqueda de alternativas ocupacionales que se adecúen a sus intereses y capacidades (autoconocimiento e información); o en la delimitación de una profesión entre varias alternativas. Por lo anterior concluimos que la escala utilizada es útil para detectar las necesidades vocacionales e implementar alternativas de intervención con base en los indicadores de la misma.

En relación a nuestra tercera pregunta de investigación podemos decir que no existe relación entre las variables analizadas; es decir, ni el sexo de los participantes, ni la edad, así como la generación, número de materias adeudadas o el promedio académico se asocia a la percepción de eficacia para la elección de carrera. Estos resultados concuerdan con Lozano (2006) quien analizó a relación entre el sexo y el nivel de eficacia. No así con lo encontrado por Valiente (2010, en Olaz 2010) ya que a diferencia de nuestro resultado el autor encuentra que a mayor promedio mayor nivel de autoeficacia para la elección de carrera, esta diferencia posiblemente se deba a la población estudiada, al nivel educativo de la población y al instrumento, ya que Valiente realiza su estudio con participantes españoles los cuales cursaban la secundaria además utiliza una versión modificada de la Career Decision-Making Self-efficacy Scale. En conclusión los resultados con relación a las variables analizadas en éste estudio evidencia la necesidad de indagar sobre a las variables interrelacionadas con la elección vocacional tales como el nivel socioeconómico, si el alumno trabaja o no, familia entre otras.

En cuanto al efecto de los programas de orientación vocacional (UNAM y SEP) se encontró con una *t* de Student ($p=0.745$) que la percepción de eficacia no es diferente entre los participantes del CCH y los del CBTis. Lo cual significa que ambos programas están generando los mismos resultados a pesar de que el plan de estudios SEP es obligatorio. Por lo anterior, se llegó a la conclusión de que el plan de estudios de la UNAM es mejor, ya como menciona Celis (2011) éste cuenta con un departamento de orientación educativa que en colaboración con el departamento de psicopedagogía se

encargan de la aplicación de la prueba de intereses y aptitudes vocacionales PROUNAM II e INVOCA a todos los alumnos que cursan el tercer semestre; además organizan actividades extracurriculares de orientación vocacional como talleres, conferencias, ferias, entre otras, así mismo ofrecen atención individualizada a aquellos alumnos que requieran este servicio.

Debido a los resultados surge la pregunta ¿Por qué invertir en un programa curricular que está impactando de la misma forma que un extracurricular? Consideramos que sería conveniente analizar la posibilidad de hacer un programa extracurricular con los mismos lineamientos que tiene el actual a fin de reducir gastos y sólo invertir en los alumnos que realmente les interesa y requieren de orientación vocacional.

Finalmente, este estudio permitió detectar nuevas líneas de investigación, por lo que se propone que en futuros estudios se determine las causas de las necesidades en las competencias de autoconocimiento, planeación, solución de problemas, y búsqueda de información. En el caso de los alumnos de la UNAM, esto se podría lograr detectando cuántos alumnos asisten a actividades extra-curriculares de orientación vocacional y cuántos no asisten a fin de conocer que tanto ha impactado el programa de orientación vocacional, así como determinar el nivel de motivación e interés de los alumnos en relación a las actividades de orientación vocacional. Adicionalmente, indagar sobre los problemas que tienen los alumnos para interpretar los resultados de los test de orientación vocacional que se les aplica en el 3er semestre del bachillerato. En el caso de los alumnos de la SEP, determinando si los profesores aplican el programa así como la guía sugerida, es decir el plan maestro. Por lo anterior, se sugiere que en futuras investigaciones se indagúe al respecto. Además se sugiere que se planté un nuevo programa de orientación vocacional, que éste se evalúe constantemente a fin de analizar el impacto del programa e implementar alternativas de solución en aquellos aspectos en los que se tenga dificultades

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, G. M. (2008). La madurez para la carrera: una prioridad para la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6(3), 749-772.

Ander, E. E. (1993). *La planificación educativa conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de La Plata. Capítulo 5 El proyecto curricular en las instituciones educativas. Pág. 143-193.

Azpilicueta, A. E., Olaz. F. y Cupani (2008). Adaptación del Skills Confidence Inventory (SCI) de Betz, Harmon y Borgen (1996) en una muestra de adolescentes argentinos. *Comportamiento interpersonal*. 4,1-22.

Bandura. A, (1999). *Autoeficacia: cómo enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Zarautz: Desclée de Brouwer, S. A.

Barraza, M. A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPUE, Revista de investigación educativa*, 10. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html.

Canto, D. M. R. y Ramírez, C. J. E. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 11(5), 37-56.

Carbonero, M. A. M. y Merino, T. E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista Psicodidáctica*. 14, 1-24.

Casarini, V. A. (1999) *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Celis, M.A. (2011). Memorias Unam, 2011. Dirección General de Orientación y servicios Educativos. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/15.4-DGOSE.pdf>.

Cervantes, O. A. & Díez- Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles educativos*. XXXI (15), 38-61.

Chacón, C. C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente en inglés. *Acción pedagógica*. 15, 44-54.

Contreras, L. M. (2011). "Seminario: Desarrollo y Educación Teórica III. Evaluación del aprendizaje en el aula" [Lecturas]. México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Crites, J.O. (1978). *Career maturity inventory: Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterrey (CA): McGraw Hill.

De León, M. y Rodríguez, M. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*. V (13), 10-16.

Gallegos, S. V. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

García, E. Ma. L. (2012). "Entrevista: plan de estudios de la SEP". México: CONALEP Ecatepec.

Gonzales, C. O. A. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista mexicana de investigación educativa*. 14(41), 10-18.

Hernández-Mezquita, M. A., Barrueco, M., González Bustosc. M., Torrecillad. M., Jiménez-Ruize. C. A. y González. M. T. (2001). Niveles de autoeficacia en los directivos escolares e influencia del mismo sobre la prevención del tabaquismo en la escuela. *Archivos de broconeumología*. 37(3), 115-120.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.

Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la autoeficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación educativa*. 24(2), 423-442.

Macías, L. N. J. (2012). La autoeficacia como recurso para disminuir o proteger a los trabajadores de los efectos negativos del estrés laboral. *Tesis de licenciatura en psicología no publicada, Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México*, Distrito Federal, México.

Mangas, L. C. y Carbonero, M. M. A. (1999). Desarrollo del autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista psicodidáctica*. 8, 89-100.

Mainchenbaum, D. (1988). Terapias cognitivo conductuales. En Linn, S.J. y Garske. *Psicoterapias contemporáneas. Modelos y métodos*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Capítulo 8.

Merino, T. E. (2007). Mejorar la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista psicodidáctica*. 12(1), 121-129.

Secretaría de Educación Pública (Sep). (2011 ^a). Plan maestro. México. Recuperado de:

http://www.dgb.sep.gob.mx/camp_siguele/pdf/Plan_maestro.pdf.

Secretaría de Educación Pública (Sep). (2011^b). Programa de orientación vocacional. México. Recuperado de:
http://www.dgb.sep.gob.mx/camp_siguele/pdf/Programa_Orientacion_Vocacional.pdf.

Olaz, O. F. (2001). La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia: contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis de licenciatura en psicología no publicada, Facultad de Psicología, U.N. C., Argentina.

Olaz, O. F. (2010). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 6(13), 1-20.

Pascual, L. P. L. (2007). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. 22, 1-9.

Peñaloza, R.W. (2005). *El currículo integral*. Perú. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Pérez, S.H. (2011). Currículum escolar: medios para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de:
<http://meh.sev.gob.mx/difusion/anto4/07.pdf>.

Roca, P. A. M. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*. 19(3), 195-200.

Rocha, E. R. (2012). "Entrevista: plan de estudios vocacional del CCH-Azcapotzalco". México: Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.

Rozalén, C. M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching: como mejorar la productividad de las personas. *JIMCUE Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad*. IV, 22-45. Recuperado de:
http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/Libro_Actas.pdf.

Ruiz, A. M. Y. (2010). Aprendizaje Vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 10, 1-6.

Ruiz, D. F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Docencia Universitaria: UPC*. Recuperado de: info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf.

Salanova, M., Grau, R., Martínez, I. M., Cifre, E., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.

Salgado, G. V. C. (2012). Análisis de la utilización de la autoeficacia como estrategia preventiva en la Diabetes Mellitus. *Tesis de licenciatura en psicología no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México*.

Tejeda, Z. A. (2005). Agenciación humana de la teoría social cognitiva: definición y posibles aplicaciones. *Pensamiento Psicológico*. 1(005), 117-123.

Valiante, G. (2000) *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective*. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory University.

Velázquez, G. R. L. (2004). Análisis del programa de la asignatura de orientación vocacional. En estudios de caso, en la escuela preparatoria número 2 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Tesis de maestría en educación no publicada, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, Hidalgo, México*.

ANEXOS

Anexo 1

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA

Ésta es una escala que pretende identificar las habilidades de los estudiantes con respecto a su capacidad para realizar algunas tareas relacionadas con la elección de carrera.

Edad: _____ Genero: (F) (M) Fecha de ingreso al bachillerato: _____

Promedio actual: _____ No. De materias adeudadas actualmente: _____

Área: _____ Correo: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente la lista de afirmaciones que se te presentan a continuación y marca con una "X" la opción de respuesta de cuánta **HABILIDAD** tienes para realizar cada una de las tareas, tomando en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Ninguna habilidad.	Poca habilidad.	Alguna habilidad.	Mucha habilidad.	Habilidad absoluta.

Pregunta	1	2	3	4	5
1. Hacer un listado de las profesiones u ocupaciones en las que estés interesado.					
2. Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos 5 años.					
3. Encontrar alternativas de carrera si no puedes entrar a la que elegiste primero.					
4. Encontrar información digital o impresa acerca de las profesiones que te interesan.					
5. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus intereses.					
6. Definir los pasos que tienes que seguir para realizar con éxito una licenciatura o profesión.					

7. Esforzarte por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas.					
8. Asistir a algún evento (feria, expo, muestra, etc.) de orientación vocacional.					
9. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus habilidades.					
10. Jerarquizar tus actividades en orden de importancia de acuerdo a tus planes académicos o profesionales.					
11. Analizar objetivamente una situación difícil y encontrar alternativas de solución.					
12. Asistir a pláticas, cursos o talleres que proporcionen información acerca de las carreras que te interesan.					
13. Elegir una única opción académica o profesional.					
14. Especificar qué desventajas y ventajas puede tener tu elección académica o laboral.					
15. Elegir la mejor carrera para ti a pesar de los problemas.					
16. Asistir a alguna escuela a obtener información de las carreras que ofrecen.					
17. Planear tus actividades académicas o laborales del día o del mes.					
18. Determinar las habilidades que tienes para alcanzar objetivos profesionales.					
19. Conseguir información acerca de las oportunidades de trabajo relacionadas con la carrera que deseas.					
20. Saber en qué empresa te gustaría trabajar.					
21. Describir el ambiente laboral en que gustaría trabajar.					
22. Encontrar información sobre instituciones o empresas que contratan personal de acuerdo a tu interés profesional.					
23. Relacionarte con personas ligadas a la carrera que deseas estudiar.					

Anexo 2

Nivel obtenido en el área Autoconocimiento	bajo	Medio	Alto
Ítem			
1. Hacer un listado de las profesiones u ocupaciones en las que estés interesado.	27.6	42.5	29.8
5. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus intereses.	16.7	25.5	58.8
9. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus habilidades.	16.3	27.9	55.8
13. Elegir una única opción académica o profesional.	25.8	36.6	37.7
18. Determinar las habilidades que tienes para alcanzar objetivos profesionales.	17.7	33.1	49.6
20. Saber en qué empresa te gustaría trabajar.	22.5	27.1	50.4

Nivel obtenido en el área Planeación	Bajo	Medio	Alto
Ítem			
2. Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos 5 años.	22	36.2	41.8
6. Definir los pasos que tienes que seguir para realizar con éxito una licenciatura o profesión.	19.5	34.4	46.1
10. Jerarquizar tus actividades en orden de importancia de acuerdo a tus planes académicos o profesionales.	22.3	34.4	43.3
14. Especificar qué desventajas y ventajas puede tener tu elección académica o laboral.	20	33.1	46.9
17. Planear tus actividades académicas o laborales del día o del mes.	25.7	31.8	42.5

Nivel obtenido en el área Solución de Problemas	Bajo	Medio	Alto
Ítem			
3. Encontrar alternativas de carrera si no puedes entrar a la que elegiste primero.	22	35.2	42.8
7. Esforzarte por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas.	10.6	24.4	65
11. Analizar objetivamente una situación difícil y encontrar alternativas de solución.	16.8	34.7	48.5
15. Elegir la mejor carrera para ti a pesar de los problemas.	13.6	29.5	56.9

Nivel obtenido en el área Búsqueda de información	Bajo	Medio	Alto
Ítem			
4. Encontrar información digital o impresa acerca de las profesiones que te interesan.	19.3	29.3	51.4
8. Asistir a algún evento (feria, expo, muestra, etc.) de orientación vocacional.	24.4	30.1	45.5
12. Asistir a pláticas, cursos o talleres que proporcionen información acerca de las carreras que te interesan.	30.4	28.7	40.9
16. Asistir a alguna escuela a obtener información de las carreras que ofrecen.	26.6	29.3	44.1
19. Conseguir información acerca de las oportunidades de trabajo relacionadas con la carrera que deseas.	14.1	34.1	51.8
22. Encontrar información sobre instituciones o empresas que contratan personal de acuerdo a tu interés profesional.	19.5	33.9	46.6
23. Relacionarte con personas ligadas a la carrera que deseas estudiar.	19.6	23.2	57.2

Anexo 3

Ítem	Ninguna habilidad	Poca habilidad	Alguna habilidad	Mucha habilidad	Habilidad absoluta
1. Hacer un listado de las profesiones u ocupaciones en las que estés interesado.	4.3	23.3	42.5	20.3	9.5
2. Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos 5 años.	3.0	19.0	36.3	28.5	13.3
3. Encontrar alternativas de carrera si no puedes entrar a la que elegiste primero.	6.0	16.0	35.2	29.0	13.8
4. Encontrar información digital o impresa acerca de las profesiones que te interesan.	3.3	16.0	29.3	34.7	16.8
5. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus intereses.	2.4	14.3	25.5	35.0	23.8
6. Definir los pasos que tienes que seguir para realizar con éxito una licenciatura o profesión.	3.0	16.5	34.4	34.7	11.4
7. Esforzarte por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas.	1.1	9.5	24.4	40.4	24.7
8. Asistir a algún evento (feria, expo, muestra, etc.) de orientación vocacional.	6.5	17.9	30.1	24.9	20.6
9. Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus habilidades.	3.0	13.3	27.9	36.6	19.2
10. Jerarquizar tus actividades en orden de importancia de acuerdo a tus planes académicos o profesionales.	3.3	19.0	34.4	30.4	13.0
11. Analizar objetivamente una situación difícil y encontrar alternativas de solución.	1.4	15.4	34.7	32.2	16.3
12. Asistir a pláticas, cursos o talleres que proporcionen información acerca de las carreras que te interesan.	5.7	24.7	28.7	26.0	14.9

13. Elegir una única opción académica o profesional.	3.0	22.8	36.6	22.8	14.9
14. Especificar qué desventajas y ventajas puede tener tu elección académica o laboral.	3.3	16.8	33.1	32.0	14.9
15. Elegir la mejor carrera para ti a pesar de los problemas.	2.7	10.8	29.5	36.6	20.3
16. Asistir a alguna escuela a obtener información de las carreras que ofrecen.	6.0	20.6	29.3	27.6	16.5
17. Planear tus actividades académicas o laborales del día o del mes.	7.0	18.7	31.7	27.9	14.6
18. Determinar las habilidades que tienes para alcanzar objetivos profesionales.	3.3	14.4	33.1	32.5	16.8
19. Conseguir información acerca de las oportunidades de trabajo relacionadas con la carrera que deseas.	4.1	10.0	34.1	32.8	19
20. Saber en qué empresa te gustaría trabajar.	6.8	15.7	27.1	28.2	22.2
21. Describir el ambiente laboral en que gustaría trabajar.	4.1	11.7	27.9	33.1	23.3
22. Encontrar información sobre instituciones o empresas que contratan personal de acuerdo a tu interés profesional.	4.6	14.9	33.9	32.5	4.1
23. Relacionarte con personas ligadas a la carrera que deseas estudiar.	3.3	16.3	23.6	36.6	23.6

Anexo 4

	Componente			
	1	2	3	4
Describir el ambiente laboral en que gustaría trabajar	.824	-.122		
Saber en qué empresa te gustaría trabajar	.717	-.172	.133	
Relacionarte con personas ligadas a la carrera que deseas estudiar	.696			
Encontrar información sobre instituciones o empresas que contratan personal de acuerdo a tu interés profesional	.566		.123	
Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus habilidades	.557			.413
Analizar objetivamente una situación difícil y encontrar alternativas de solución	.518	.239		
Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos 5 años	-.139	.820	-.135	
Hacer un listado de las profesiones u ocupaciones en las que estés interesado.		.694	-.129	
Jerarquizar tus actividades en orden de importancia de acuerdo a tus planes académicos o profesionales	.300	.652		-.330
Determinar las habilidades que tienes para alcanzar objetivos profesionales	-.109	.651	.111	.132
Planear tus actividades académicas o laborales del día o del mes	-.229	.556	.263	.155
Definir los pasos que tienes que seguir para realizar con éxito una licenciatura o profesión		.551		.179
Encontrar alternativas de carrera si no puedes entrar a la que elegiste primero	.324	.482		-.131

Esforzarte por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas		.407		.315
Encontrar información digital o impresa acerca de las profesiones que te interesan		.300		.273
Asistir a algún evento (feria, expo, muestra, etc.) de orientación vocacional		-.143	.801	
Asistir a alguna escuela a obtener información de las carreras que ofrecen		-.115	.742	.162
Asistir a pláticas, cursos o talleres que proporcionen información acerca de las carreras que te interesan	.229	.117	.593	-.253
Conseguir información acerca de las oportunidades de trabajo relacionadas con la carrera que deseas	.355	.131	.390	
Especificar qué desventajas y ventajas puede tener tu elección académica o laboral.		.245	.357	.276
Elegir la mejor carrera para ti a pesar de los problemas	.152	.114		.645
Elegir una única opción académica o profesional	-.139		.214	.633
Escoger una licenciatura u ocupación que vaya de acuerdo con tus intereses	.467		-.203	.512