



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

**Evaluación de los niveles de autoeficacia de estudiantes de II de
Bachillerato. Estudio de caso de un Colegio Fiscomisional de la ciudad de
Loja.**

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Celi Espinoza, María Lorena

DIRECTORA: Aguirre Burneo, María Elvira, Dra.

LOJA -ECUADOR

2017



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2017

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Dra.

María Elvira Aguirre Burneo

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado “Evaluación de los niveles de autoeficacia de estudiantes de II de Bachillerato. Estudio de caso de un Colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja”, realizado por María Lorena Celi Espinoza, ha sido orientado y revisado durante su ejecución por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, Septiembre de 2017

f).....

DECLARACION DE AUTORIA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Celi Espinoza María Lorena, declaro ser autora del presente trabajo de investigación “Evaluación de los niveles de autoeficacia de estudiantes de II de Bachillerato. Estudio de caso de un Colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja”, de la Titulación de Psicología, siendo María Elvira Aguirre Burneo directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo de investigación, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f).....

Autora: Celi Espinoza María Lorena

Cedula: 1104814155

DEDICATORIA

A mis padres, Fabián y María Lorena, por ser el pilar fundamental en mi vida, por su paciencia conmigo, por apoyarme en cada momento importante de mi vida y sobre todo por el amor incondicional que me brindan cada día.

A cada uno de mis hermanos: Ileana, Fabián, José, Alejandra, Paulina y Enrique, por sus sabios consejos y porque siempre están conmigo, son el mejor regalo que Dios me pudo dar.

A mis niñas pequeñas: Nena, Belén, Rafaella y Julieta por formar parte de mi vida y hacerla aún más feliz por tenerlas.

A mi abuelita Ileana, mis cuñados Juan y Naty, a mi familia en general, por su apoyo constante para que pueda hacer este sueño realidad.

María Lorena

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de realizar mis metas. A mis padres por creer en mí y brindarme todo su apoyo a lo largo de estos años.

A Kapicin, por su ayuda constante y su gran sentido del humor, por contagiarme de su alegría y hacer divertido este trabajo.

A mi directora María Elvira, quien con sus conocimientos me supo orientar para la realización de este trabajo, por su tiempo y confianza depositada en mí para la culminación del mismo.

INDICE

CARÁTULA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORIA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: MARCO TEORICO.....	5
1.1. Elección de carrera.....	6
1.1.1. Definición.....	6
1.2. Modelos teóricos en la elección de carrera.....	8
1.2.1. Enfoque psicológico.....	9
1.2.1.1. Teoría tipológica de Holland.....	9
1.2.1.2. Teoría de Roe.....	10
1.2.1.3. Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma.....	11
1.2.2. Enfoque no psicológico.....	12
1.2.2.1. Teoría del azar (accidente o factores casuales).....	13
1.2.2.2. Factores económicos (ley de oferta y demanda).....	13
1.2.2.3. Factor familia.....	14
1.3. Influencia de la autoeficacia en la elección de carrera.....	15
1.4. Orientación Vocacional.....	17
1.4.1. Definición de la orientación.....	18
1.4.2. Modelos de intervención en orientación.....	19
1.4.2.1. Modelo clínico o de counseling.....	20
1.4.2.2. Modelo de consulta.....	21
1.4.2.3. Modelo de programas.....	22
1.4.3. Orientación vocacional en el Ecuador.....	23
CAPITULO II: METODOLOGIA.....	25
2.1. Objetivos.....	26
2.1.1. Objetivo general.....	26
2.1.2. Objetivos específicos.....	26
2.2. Pregunta de Investigación.....	26
2.3. Diseño de investigación.....	26
2.4. Población y muestra de estudio.....	26

2.4.1. Criterios de inclusión.....	27
2.4.2. Criterios de exclusión.....	28
2.5. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	28
2.5.1. Métodos.....	28
2.5.2. Técnicas.....	29
2.5.3. Recursos.....	30
2.5.3.1. Recurso humano.....	30
2.5.3.2. Recursos institucionales.....	30
2.5.3.3. Recursos materiales y económicos.....	31
2.5.4. Recolección de datos	31
2.5.5. Análisis de datos	32
CAPITULO III: RESULTADOS.....	33
3.1. Resultados	34
3.1.1. Aspectos Sociodemográficos.....	34
3.1.1.1. Datos del estudiante	34
3.1.1.2. Aspectos familiares	35
3.1.1.3. Aspectos educativos	37
3.1.2. Autoeficacia	40
3.1.3. Relación de variables sociodemográficas con autoeficacia.....	45
CAPITULO IV: DISCUSIÓN.....	50
4.1. Discusión de resultados	51
CONCLUSIONES.....	55
RECOMENDACIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de Elección de Carrera.....	8
Tabla 2. Clasificación de los ambientes ocupacionales según Holland.....	10
Tabla 3. Características de los períodos del proceso de elección de carrera.....	12
Tabla 4. Definiciones de autoeficacia.....	16
Tabla 5. Fuentes de autoeficacia.....	17
Tabla 6. Definiciones de Orientación Vocacional.....	19
Tabla 7. Clasificación de los modelos de orientación.....	20
Tabla 8. Metas del modelo clínico o counseling.....	21
Tabla 9. Recursos materiales y económicos.....	31
Tabla 10. Con quién vive el estudiante	34
Tabla 11. Nivel educativo del padre.....	35
Tabla 12. Nivel educativo de la madre.....	36
Tabla 13. Trabaja actualmente el padre.....	36
Tabla 14. Trabaja actualmente la madre.....	37
Tabla 15. Promedio general del último año aprobado.....	37
Tabla 16. Años curriculares repetidos	38
Tabla 17. Cursos que han repetido	38
Tabla 18. Número de repeticiones	39
Tabla 19. Necesidad educativa especial identificada	39
Tabla 20. Tipo de Necesidad Educativa	40
Tabla 21. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la lectura	40
Tabla 22. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con hábitos de estudio...	41
Tabla 23. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con afrontamiento para los exámenes	42
Tabla 24. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con toma de notas	43
Tabla 25. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la redacción	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología Anne Roe.....	11
Figura 2. Relación triádica del modelo de consulta.....	22
Figura 3. Población y muestra de estudio.....	27
Figura 4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	28
Figura 5. Distribución de muestra por edad	34
Figura 6. Nivel socio económico	35
Figura 7. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la lectura	41
Figura 8. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con hábitos de estudio....	42
Figura 9. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con afrontamiento para los exámenes	43
Figura 10. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con toma de notas	44
Figura 11. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la redacción	45
Figura 12. Relación edad – autoeficacia.....	46
Figura 13. Relación nivel socio económico - autoeficacia.....	46
Figura 14. Relación con quién vive - autoeficacia.....	47
Figura 15. Relación nivel educativo padres - autoeficacia.....	47
Figura 16. Relación nivel educativo madres - autoeficacia.....	48
Figura 17. Relación necesidad educativa - autoeficacia.....	48
Figura 18. Relación rendimiento académico - autoeficacia.....	49

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es evaluar los niveles de autoeficacia de estudiantes de II de Bachillerato de un colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja, con el fin de identificar las percepciones sobre autoeficacia y estrategias de estudio más eficientes en los estudiantes, por ende con los que se sienten más capaces

El diseño de este estudio es de naturaleza cuantitativa de tipo no experimental, con método descriptivo, aplicado a los estudiantes de bachillerato de la ciudad de Loja.

Los resultados demuestran que el mayor porcentaje de estudiantes encuestados se perciben más eficaces para las actividades de redacción, seguido de actividades relacionadas a la preparación para los exámenes; siendo la lectura la actividad con menos afinidad entre los estudiantes.

Este trabajo pretende contribuir con evidencias que ayuden, tanto a la institución educativa participante como al grupo de investigadores del área de Psicología de la UTPL, a generar procesos de intervención educativa que fomenten la autopercepción y seguridad en la toma de decisiones de los estudiantes de bachillerato, que a corto plazo elegirán una carrera universitaria.

PALABRAS CLAVE: Nivel de autoeficacia, percepción, estrategias de estudio.

ABSTRACT

The objective of the present study is to know the levels of self-efficacy of high school students from a Fisher school in Loja city, in order to identify the study strategies that students feel most capable of performing.

The design of this study is of a quantitative nature of non-experimental type, with descriptive / correlational method, applied to the students of second year of high school of a Fiscomisional school of Loja city.

The results show that the highest percentage of students surveyed are perceived to be most effective in writing activities, followed by activities related to exam preparation; reading is the activity with less affinity among the students.

This work pretends to contribute with evidences that will help the participating educational institution as well as the group of researches of the Psychology area from UTPL, to generate processes of educational interview that promotes the self-perception, security in decision making, assurance of personal goals as well as academic, which potentially will choose a college career.

KEY WORDS: self-efficacy level, perception, study strategies.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se enmarca en el Programa de Investigación denominado “Promoción e intervención en las áreas de Salud Mental y Orientación Universitaria”, coordinado por el Departamento de Psicología, por ello el desarrollo de este estudio permite conocer la percepción de autoeficacia para el aprendizaje de los estudiantes de segundo de Bachillerato de un Colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja, los resultados obtenidos ayudarán al desarrollo de procesos de intervención en aspectos relacionados a la autoeficacia, lo cual beneficiará al estudiante en su proceso de aprendizaje y por ende en la toma de decisiones vocacionales.

A través de este trabajo se pudo identificar y evaluar los niveles de autopercepción que tienen los estudiantes sobre la eficacia para realizar ciertas actividades y para las cuales se sienten más capacitados. La autoeficacia es un factor importante de evaluar, ya que ésta influye de manera considerable a la hora de tomar una decisión. La novedad de este estudio es que los estudiantes conozcan sus niveles de percepción de autoeficacia para fortalecer sus habilidades y así elegir la carrera universitaria que más se asemeje a su perfil y de esta manera evitar el rezago u abandono de la misma. Becerra y Martínez (2015) citan a Romo y Fresán, quienes mencionan que es importante evaluar las técnicas y hábitos de estudio de los estudiantes ya que la carencia de los mismos influye en el rezago universitario.

Para una mejor comprensión del tema se desarrolla el presente trabajo en cuatro capítulos. En el *capítulo I* se describe el marco teórico, donde se destacan los conceptos más relevantes sobre los modelos teóricos en la elección de la carrera, la influencia de la autoeficacia en la elección de carrera y la orientación vocacional; en el *capítulo II* se resume la metodología y técnicas aplicadas; el *capítulo III* detalla los resultados encontrados en la investigación y su respectivo análisis; el *capítulo IV* se realiza la *discusión* de los resultados encontrados; por último, constan las conclusiones y recomendaciones de este estudio, más anexos.

.....El análisis realizado sobre la autoeficacia percibida ha permitido conocer en qué actividades los estudiantes se sienten más capaces y por lo tanto las realizan con más éxito. Teniendo en cuenta los resultados, las instituciones educativas podrían trabajar en procesos de intervención con los estudiantes de bachillerato, con el objetivo de incrementar la expectativa de autoeficacia para el aprendizaje, puesto que ésta es un predictor en la elección de la carrera universitaria.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1.1. Elección de carrera

1.1.1. Definición.

Elegir una carrera es un proceso que implica conocerse uno mismo, tener claro los gustos, habilidades, intereses y motivaciones de una persona, ya que de ésta dependerá la futura elección profesional y el éxito de la misma. A continuación encontraremos algunas de las definiciones más relevantes sobre la elección de carrera, clasificadas cronológicamente.

Desde la perspectiva de Super (1957) la elección vocacional es vista como: “la concreción de las preferencias de la persona en una ocupación elegida (maxi decisión) a la que se atribuye características personales y se llega después de muchas mini decisiones, que están influidas por distintos determinantes” (Cepero, 2009. p.18).

Por su lado Holland en el año 1959 afirmó que “la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y una tentativa por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral” (Osipow, 1997. p.53).

Fue Bandura (1999) quién se refirió a que “en el proceso de elección de carrera muchas personas pueden afrontar incertidumbre sobre sus capacidades, intereses, alternativas ocupacionales, accesibilidad y hasta la búsqueda de identidad vocacional” (Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011. p.33).

Desde el punto de vista de Montero (2000) “la elección de carrera profesional aparece como un llamado o inspiración individual que deberá arribar algún día; como el resultado del autoanálisis con respecto a gustos, intereses, habilidades personales o de características propias del desarrollo; como un reto familiar, o como una posibilidad de ajuste al mercado laboral” (p.13).

Según Oliver (2001), “la elección de una carrera exige un análisis maduro de las posibilidades personales frente a las exigencias ambientales, en un momento en que el ser

se encuentra en una etapa transitiva biológica y psicológica: la adolescencia o el inicio de la juventud” (p.35).

Por su parte Rascovan (2013), define la elección vocacional como “un proceso ya que se trata de un trayecto o itinerario de vida inacabado, a través del cual el sujeto reconoce y encuentra -dentro de una gran variedad- uno o más objetos con los que establece vínculos singulares” (p.53).

Para González Maura (2009), la elección profesional es “un proceso complejo para el que los jóvenes no siempre están preparados, en el que participan y se integran en dinámicas diferentes, y a veces contradictorias, factores motivacionales, intelectuales, personales y sociales, lo que suele expresarse en elecciones impensadas, inseguras, matizadas de conflictos o simplemente asumidas a partir de las decisiones de otros” (p. 202). Las definiciones que se han citado, se presentan a continuación en la tabla 1.

Como se puede observar los criterios cambian a lo largo del tiempo, ya que primero se creía que al momento de elegir la carrera los factores influyentes eran las preferencias de la persona a realizar determinada actividad; posteriormente se clarifica que la personalidad del estudiante tiene gran peso al momento de la elección, sin embargo, los factores influyentes y personalidad deben ser considerados a la hora de trabajar en procesos de Orientación Vocacional.

Tomando como línea base las concepciones de los diversos autores citados, se puede concluir que la elección de carrera es un proceso complejo por el cual pasan los estudiantes ya que deben tomar una decisión acerca de su futuro profesional en una etapa (adolescencia) que se caracteriza por cierta inmadurez y en muchos de los casos los jóvenes no tienen establecidas sus metas, por lo tanto, pueden presentar indecisión e incertidumbre ante ésta elección.

También es importante tener en cuenta que realizar una buena elección profesional es difícil, ya que al tener varias opciones de carreras se incrementan las dudas del estudiante, por tal motivo, es necesario que los adolescentes tengan un conocimiento de sus

habilidades y destrezas, así como sus intereses vocacionales, los cuales les permitirán tomar una decisión acertada.

Tabla 1. Definiciones de Elección de Carrera.

ELECCION DE CARRERA		
Autor	Año	Definición
Super	1957	“La elección vocacional como la concreción de las preferencias de la persona en una ocupación elegida (maxi decisión) a la que se atribuye características personales y se llega después de muchas mini decisiones, que están influidas por distintos determinantes”.
Holland	1959	“La elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y una tentativa por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral”.
Bandura	1999	“En el proceso de elección de carrera muchas personas pueden afrontar incertidumbre sobre sus capacidades, intereses, alternativas ocupacionales, accesibilidad y hasta la búsqueda de identidad vocacional”.
Montero	2000	“La elección de carrera profesional aparece como un llamado o inspiración individual que deberá arribar algún día; como el resultado del autoanálisis con respecto a gustos, intereses, habilidades personales o de características propias del desarrollo; como un reto familiar, o como una posibilidad de ajuste al mercado laboral”.
Oliver	2001	“La elección de una carrera exige un análisis maduro de las posibilidades personales frente a las exigencias ambientales, en un momento en que el ser se encuentra en una etapa transitiva biológica y psicológica: la adolescencia o el inicio de la juventud”.
González Maura	2009	“Un proceso complejo para el que los jóvenes no siempre están preparados, en el que participan y se integran en dinámicas diferentes, y a veces contradictorias, factores motivacionales, intelectuales, personales y sociales, lo que suele expresarse en elecciones impensadas, inseguras, matizadas de conflictos o simplemente asumidas a partir de las decisiones de otros”.
Rascovan	2013	“Un proceso ya que se trata de un trayecto o itinerario de vida inacabado, a través del cual el sujeto reconoce y encuentra -dentro de una gran variedad- uno o más objetos con los que establece vínculos singulares”.

Fuente: Super (1957), Holland (1959), Bandura (1999), Montero (2000), Oliver (2001), González (2009) y Rascovan (2013).

Elaborado por: Celi (2017)

1.2. Modelos teóricos en la elección de carrera.

En la elección de carrera las personas asocian las diversas ocupaciones con los intereses y motivaciones que tienen, por lo tanto buscarán desempeñarse en las actividades que más llamen su atención (Osipow, 1997). Para poder establecer una adecuada elección de carrera, se han propuesto varios modelos teóricos en base a los cuales se ha enmarcado este proceso. Se destacan los principales modelos y teorías que entre los años cincuenta y

sesenta fueron referenciados a través de estudios o aplicaciones en aspectos relacionados a la Orientación.

Los modelos y enfoques en relación a la elección de la carrera, han sido determinantes para consolidar el trabajo que se realiza en orientación Vocacional, entre los más significativos se considera aquellos que se enmarcan en enfoques de tipo psicológico y no psicológico.

1.2.1. Enfoque psicológico.

El enfoque psicológico se basa en el individuo, en sus diferentes características y en su dinámica interna, lo cual sirve para determinar y expresar su favoritismo en la elección vocacional (Cepero, 2009). Es decir, este enfoque se fundamenta en la forma de pensar de la persona. A continuación se hace referencia a algunas teorías que desde este enfoque han desarrollado parámetros y propuestas sobre la elección de carrera.

1.2.1.1. Teoría tipológica de Holland.

Holland manifiesta en su teoría que los estudiantes eligen la carrera influenciados por la personalidad, ya sea de manera directa o indirecta, pues la personalidad está ligada al comportamiento y así se ven reflejadas las preferencias laborales de cada uno (Díaz, 2003).

No obstante, Holland observó que las personas ven al mundo laboral en términos de estereotipos ocupacionales, por lo tanto, estos se fundamentan en la realidad y poseen un alto grado de utilidad y precisión. En consecuencia, Holland formuló la hipótesis de que “cuando el individuo posee pocos conocimientos acerca de una vocación particular, el estereotipo que sostiene revela información sobre él” (Osipow, 1997, p.53).

Así mismo, Holland en el año 1962, después de realizar varias investigaciones concluyó que las personas se sienten identificadas con seis tipos de ambientes ocupacionales, a los cuales los clasificó en: Realista, Intelectual, Social, Convencional, Emprendedora y Artística.

A continuación en la tabla 2, encontraremos la clasificación de los ambientes ocupacionales con las características que cada uno posee.

Esta categorización que realiza Holland de los ambientes ocupacionales sirve de ayuda al orientador, para que a través del uso de buenas técnicas pueda relacionar el campo laboral con el estilo personal del sujeto, tal como se observa en la tabla 2. La gran ventaja es que los ambientes ocupacionales antes mencionados pueden brindar mayor posibilidad de elegir bien la carrera.

Tabla 2. Clasificación de los ambientes ocupacionales según Holland.

Ambientes ocupacionales Holland 1962	
Orientación:	Características:
Realista (motriz)	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta agresiva. • Gran interés en las actividades que requieren coordinación motriz, habilidades y fuerza física. • Sensibilidad social y habilidades sociales bajas.
Intelectual (intelectual)	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar. • Organizar y comprender, más que dominar o persuadir. • Sociabilidad, más que asociabilidad. • Evita los contactos personales íntimos.
Social (de apoyo)	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacen sus necesidades de atención por medio de una situación terapéutica o mediante una situación de enseñanza. • Buscan relaciones interpersonales íntimas y son muy hábiles en ellas. • Evitan situaciones en la solución de problemas intelectuales o en la utilización de habilidades físicas.
Convencional (de conformidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Gran interés en las normas y las regulaciones. • Gran autocontrol, la subordinación de las necesidades personales y una fuerte identificación con el poder y el estatus. • Prefieren la organización y el orden.
Emprendedora (de persuasión)	<ul style="list-style-type: none"> • Gran habilidad verbal que la utilizan para manipular y dominar a la gente. • Les gusta el poder y el estatus pero no en beneficio de los demás.
Artística (estética)	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte autoexpresión y se les relacionan con otras personas indirectamente por medio de sus expresiones artísticas. • Prefieren las tareas que dan énfasis a las habilidades físicas o a las relaciones interpersonales. • Son asociales.

Fuente: Villa, Gabriel E. (2010)

Elaborado por: Celi (2017)

1.2.1.2. Teoría de Roe.

Desde el punto de vista de la autora Anne Roe, “la profesión es una fuente primaria de satisfacción de las necesidades personales. Consiguientemente, sitúa la base de la elección vocacional en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de la personalidad”

(Salvador y Peiró, 1986, p. 11). Roe fundamenta su teoría basándose en la teoría de las necesidades de Maslow, donde afirma que la necesidad de autorrealización es el impulso que guía y motiva la conducta vocacional. Al considerar ésta teoría se debe manejar una serie de actividades dirigidas a identificar en el sujeto la estructura de necesidades psicológicas y compararla con la de las diferentes ocupaciones.

Posteriormente Roe concluye que la relación padres e hijos interviene al momento de conformar la personalidad de cada uno de los miembros, por lo tanto, la familia es un medio influyente a la hora que los jóvenes toman una decisión vocacional. Consecuentemente Roe clasifica las profesiones centradas en cosas/datos y las inclinadas al trato con las personas dependiendo de la personalidad de los hijos, ya sean éstos defensivos o no defensivos.

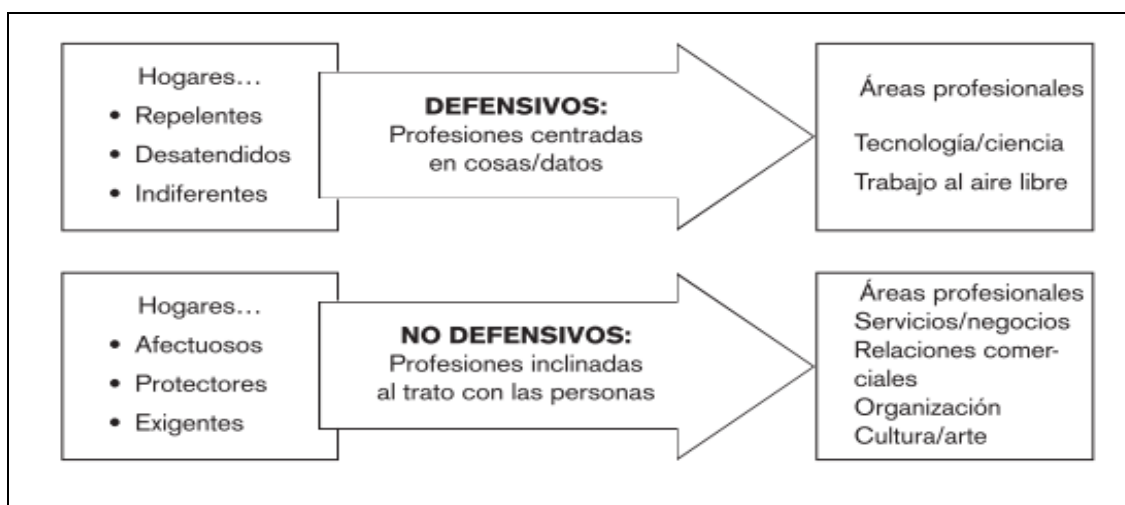


Figura 1. Tipología Anne Roe

Fuente: Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, P. (2009)

Elaborado por: Celi (2017).

1.2.1.3. Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma.

Los autores Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma mencionan que el individuo al realizar la elección de carrera se ve influenciado por cuatro variables, las mismas que son:

- a. *Factor de la realidad* – causa que el sujeto responda a las presiones de su entorno realizando decisiones de impacto vocacional.
- b. *La influencia del proceso educativo* - se aprecia la cantidad y la calidad de la educación que se ha recibido.

- c. *Factores emocionales implicados en las respuestas del individuo hacia su ambiente-* los factores de personalidad y emocionales son importantes de destacar.
- d. *Los valores del individuo-* intervienen en la calidad de las elecciones. (Hernández, 2009).

Ginzberg y sus colaboradores concluyen que la elección de carrera pasa por tres períodos importantes: el período de fantasía, el período tentativo y el período realista, a continuación en la tabla 3, se presentan las características de los distintos períodos mencionados.

Tabla 3. Características de los periodos del proceso de elección de carrera.

Períodos del proceso de elección de carrera	
Período:	Características:
Fantasía	<ul style="list-style-type: none"> • Surge alrededor de los 4-5 años. • Es la naturaleza arbitraria de las elecciones del niño y la carencia de una orientación realista. • Establecen preferencias vocacionales desde temprana edad. • Placer funcional: se deleitan realizando actividades por el placer que les produce las características intrínsecas de la actividad.
Tentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Surge aproximadamente entre los 11 y 18 años. • Etapa de los intereses: reconocen la necesidad de una carrera; las necesidades se manifiestan en las actividades que les gustan y disgustan. • Etapa de las capacidades: reconocen sus habilidades y capacidades. • Etapa de los valores: clarificación de los valores y de que hay profesiones que hacen hincapié en valores intrínsecos o extrínsecos. • Etapa de transición: toma de decisiones inmediatas, concretas y realistas acerca de su futuro; asumen responsabilidad por sus acciones; adquieren conciencia sobre el mundo exterior.
Realista	<ul style="list-style-type: none"> • Surge entre los 18 y 22 años y se demora hasta los 24. • Etapa de exploración: el joven se hace consciente de lo que puede y quiere. • Etapa de cristalización: identificación con una ocupación luego de valorar el éxito o fracaso en ella. • Etapa de la especificación: se da la elección ocupacional.

Fuente: Cuji (2007).

Elaborado por: Celi (2017).

1.2.2. Enfoque No Psicológico.

El enfoque no psicológico considera que las personas realizan la elección de carrera en base a factores externos, es decir, no eligen su ocupación en relación a sus intereses sino, influenciados por el medio externo (Cepero, 2009).

1.2.2.1. Teoría del azar (accidente o factores casuales).

Los autores Miller y Form (1951), abordan al tema de la elección de la carrera desde un enfoque del “azar”, ya que parten de una línea base que predice que los jóvenes realizan la elección de carrera a través del azar, sin un juicio previo y por accidente (González, 2003).

Por lo tanto, González (2003), afirma que “la mayoría de los sujetos eligen una profesión debido a factores imprevisibles, no planeados por el propio individuo, como son la herencia biológica, económica y cultural” (p.58).

De acuerdo a Chacón (2003), la elección vocacional “algunas veces tiene su aplicación en la elección hecha por algunas personas, que eligen partiendo de unas circunstancias accidentales” (Cují, 2007. p.101). Por lo consiguiente, se debe evitar que estos factores “accidentales” sean influyentes en el individuo ya que esto ocasionará una mala elección por parte del sujeto.

Finalmente, haciendo referencia a esta teoría, identificamos que el azar es uno de los factores responsables en la elección de carrera, por lo tanto es un factor a considerar al hablar de elección de carrera, puesto que de ser el único elemento que se tome en cuenta podría dar como resultado una mala decisión.

1.2.2.2. Factores económicos (ley de oferta y demanda).

Según esta perspectiva (enfoque no psicológico) el factor económico es el mayor influyente al momento de elegir la carrera universitaria, ya que antes de realizar dicha elección los estudiantes se fijan en el ingreso económico que ésta le aportaría (Parras, Madrigal, Redondo, Vale, y Navarro, 2009).

En este sentido, Parras, et al (2009), citan a Pérez Boullosa y Blasco quienes en el año 2001, explican “la distribución desigual entre las ocupaciones bien porque el nivel económico de partida de un individuo determina la elección de una ocupación, bien porque

el propio nivel económico facilita el acceso a información relativa a otras ocupaciones o bien, porque el económico es uno más de los factores sociales que se tienen en cuenta a la hora de tomar una decisión” (p. 254).

Por lo tanto, se concluye que la elección de la ocupación se rige en factores económicos, ya que los jóvenes se ven motivados especialmente por las ventajas financieras que la carrera les proporcionaría antes que cualquier otro factor, teniendo ésta como base para elegir la carrera.

1.2.2.3. Factor familia

El factor familia dentro de la elección de carrera tiene gran valor, ya que es el primer medio del cual una persona se rodea y crea dependencia, por lo tanto, su influencia va a ser considerable a lo largo de la vida.

Por su parte, Díaz (2003), refiere que “en muchos casos el núcleo familiar es el principal suministrador de información vocacional que, en ocasiones y a partir de ella, determina la elección” (p.29). Puesto que, dentro del ambiente familiar existen las figuras significativas, los hijos quieren seguir una carrera a fin a la de sus padres y/o hermanos ya sea para seguir con la tradición familiar o porque de alguna manera éstos influyen con opiniones y valores a la hora de realizar la elección. También evitan elegir una determinada carrera por el estilo sobreprotector de sus padres, por ejemplo, ser piloto. Todos estos son factores decisivos para que el estudiante realice una elección que agrade a su entorno familiar (Díaz, 2003).

En consecuencia, la familia siempre busca lo mejor para el hijo, a partir de las experiencias de los padres y de las metas que proponen para ellos, por tal motivo, los padres esperan que sus hijos realicen la elección de carrera tomando en cuenta las opiniones y valores que han inculcado a sus hijos a lo largo de la vida.

1.3. Influencia de la autoeficacia en la elección de la carrera

La autoeficacia es un constructo importante y de relevancia para el ser humano, ya que de ésta depende la consecución de metas que se propone el individuo al percibirse lo suficientemente hábil o motivado para cumplir con los objetivos propuestos. La percepción de una alta eficacia influye en la persona y la motiva para ser consecuente con lo que quiere lograr a lo largo de su vida, ya sea de manera personal y/o profesional.

No obstante, la autoeficacia ayuda a las personas a prever situaciones que no serán capaces de afrontarlas de buena manera y también influye en las que tendrán resultados óptimos, es decir, la creencia de autoeficacia incide en la capacidad de la persona para realizar o no una determinada actividad (Tuckman y Monetti, 2011). Existen varios autores que hacen referencia al constructo de autoeficacia, de los cuales se ha tomado su principal aporte, el mismo que se refleja en la tabla 4.

Partiendo de los supuestos anteriores se puede decir que la autoeficacia es la manera en cómo se percibe la persona al momento de realizar determinadas acciones y así mismo, influye a la hora de tomar una decisión acerca de su futuro profesional; ya que se verá motivado a realizar la elección hacia una carrera para la cual sea competente.

El constructo autoeficacia está ligado a la Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1986, 2006), que manifiesta la adaptación, el aprendizaje y la motivación de los individuos. Así mismo, esta teoría expone la forma en que los sujetos desenvuelven sus capacidades sociales, emocionales, cognoscitivas y conductuales, y también cómo sistematizan su vida y los factores que los motivan (Woolfolk, 2010).

Siguiendo la perspectiva de Bandura (1994), la percepción de autoeficacia que tiene la persona sobre sí mismo, establece como piensa, siente, se motiva y como se supera, lo cual trasciende en la forma de adquirir, procesar y utilizar la información, en la regulación emocional, en la motivación y la persistencia de la actividad. Así mismo, la Teoría Social Cognitiva, asume la percepción de autoeficacia como un juicio específico de capacidad que varía dependiendo de la actividad y sus múltiples niveles de dificultad en diferentes contextos situacionales (Mallo, 2014).

Tabla 4. Definición de autoeficacia.

AUTOEFICACIA		
Autor	Año	Definición
Schunk	1991	“Aquellos juicios de los alumnos y alumnas relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”.
Pajares	1996	“Creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento”.
Bandura	1997	“Los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.
Schunk y Zimmerman	1997	“Creencias de una persona sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos”.
Prieto	2003	“Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones”.
Veliz y Apocada	2012	“Permite conocer la confianza personal respecto a las habilidades propias. El sujeto evalúa la efectividad de sus acciones, y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia”.

Fuente: Schunk (1991), Pajares (1996), Bandura (1997), Schunk y Zimmerman (1997), Prieto (2003) y Veliz y Apocada (2012).

Elaborado por: Celi (2017)

Es importante destacar que Bandura (1997) estableció cuatro fuentes de perspectivas de la autoeficacia, entre ellas, la experiencia de dominio, que representa nuestras propias experiencias directas las cuales son la fuente más eficaz de información sobre la eficacia. Cuando una persona tiene éxito su nivel de autoeficacia aumenta, caso contrario ésta disminuye. La segunda perspectiva es la activación fisiológica y emocional, la cual afecta la eficacia conforme se activa, dependiendo la manera de como se la interprete; la tercera perspectiva son las experiencias vicarias, en donde un tercero refuerza los logros y; la cuarta perspectiva es la persuasión social, en donde un estímulo persuasivo en la autoeficacia lograría que un estudiante se esfuerce, intente nuevas estrategias y persista en ser exitoso. El poder de la persuasión radica en la credibilidad, confianza y el dominio de quien persuade (Woolfolk, 2006). En la tabla 5, se puede observar las fuentes de autoeficacia expuestas por Bandura.

Por otro lado, según Asbún y Ferreira (2004), las personas construyen y desarrollan auto percepciones sobre sus capacidades, las mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones. Por lo tanto, la forma en la que actúan es el resultado de las creencias que tienen de sí mismos para realizar dichas acciones.

Tabla 5. Fuentes de autoeficacia.

Fuentes de autoeficacia	
Fuente	Ejemplo
Experiencias De dominio	Éxitos y fracasos pasados en situaciones similares, tal como los percibe el individuo. Para incrementar la eficacia, se debe atribuir el éxito a la habilidad, el esfuerzo, las decisiones y las estrategias del individuo, y no a la suerte o a la ayuda de los demás.
Experiencias Vicarias	Ver a otras personas como usted tener éxito en una tarea o alcanzar una meta similar a la que usted se planteó.
Persuasión Social	Estímulo, retroalimentación de información, guía útil de una fuente confiable.
Activación Fisiológica	Activación positiva o negativa: excitación y el sentimiento de estar “mentalmente preparado” (aumento de la eficacia) o la sensación de ansiedad o de un mal augurio (disminución de la autoeficacia).

Fuente: Woolfolk, A. (2010).

Elaborado por: Celi (2017).

Con lo expuesto se puede concluir que elegir una carrera para los estudiantes es un proceso arduo ya que es importante tener una percepción clara de sí mismo, el saber que habilidades poseen y las metas que se proponen. El tener la creencia de una alta eficacia en actividades específicas les permite a los estudiantes realizar una elección de carrera satisfactoria, pues se encontrarán motivados al verse aptos en determinados ambientes ocupacionales, y consecuentemente, el individuo será exitoso en las labores que desempeñe.

1.4. Orientación Vocacional

A lo largo del tiempo la orientación vocacional ha asumido un papel importante dentro de las instituciones para fomentar el desarrollo de los estudiantes. En el siglo XVII es cuando se habla por primera vez de orientación vocacional, la misma que se veía influida por motivos espirituales y morales; cuyo objetivo era el acompañamiento a los estudiantes por parte de los clérigos a incursionar en diferentes ambientes ocupacionales que más llamara su atención o también a optar por el oficio que siga con la tradición familiar. Posteriormente, en el siglo XIX, dada la revolución industrial, el individuo toma una postura importante en el rendimiento laboral, lo cual sirvió de pauta para dar paso a la orientación vocacional y así guiar a los jóvenes para que se inserten en el mundo laboral desempeñándose en actividades que estén acorde a sus intereses, habilidades y/o gustos. Actualmente la

orientación vocacional es fundamental para los jóvenes ya que gracias a ésta se puede brindar herramientas que sirvan de guía para identificar sus debilidades y fortalezas, de esta manera, los estudiantes pueden conocer el campo laboral en que les gustaría incursar (Patiño y Astudillo, 2015).

1.4.1. Definición de la Orientación.

Para los autores Blanco y Martín (1987), la orientación vocacional tiene su origen ya que “surge la necesidad de facilitar a los alumnos la información necesaria para su adecuada inserción en el mundo del trabajo” (p.1). Por este motivo, es importante conocer que la adecuada orientación vocacional a los estudiantes tiene consecuencias positivas a largo plazo.

La orientación vocacional es un proceso importante dentro de la vida del estudiante ya que éste permite tener una visión más clara acerca de sus competencias y de esta forma tomar decisiones que reflejen sus metas propuestas.

La orientación vocacional dentro del marco educativo tiene un papel importante ya que es considerada como “la intervención tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir. Se ubica la mayor especificidad de la orientación vocacional en el momento en que, de acuerdo al formato propio de las sociedades, se le exige al sujeto una toma de decisión sobre su qué hacer” (Rascovan, 2013, p.53).

Siendo así, el papel que desarrolla el orientador vocacional es crucial para la formación del estudiante ya que siguiendo el criterio de De León y Rodríguez (2013), el trabajo del orientador es “facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona (orientado, usuario, cliente, etc.) para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante” (p.10).

Tabla 6. Definiciones de Orientación Vocacional.

Orientación vocacional		
Autor	Año	Definición
Rodríguez	1991	“Proceso de ayuda personalizada hacia la obtención de promoción personal y madurez personal”.
Serrano y Valdes	1999	“Proceso de ayuda al estudiante, destinado a conseguir una comprensión adecuada de las distintas opciones educativas que existen en el mundo de la educación, eligiendo aquella que cumpla con sus intereses y objetivo personales”.
Norzagaray, Maytorena y Montaña	2011	“Fortalecer el proceso de toma de decisiones al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas”.
Santana	2012	“Transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones; criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas”.

Fuente: Rodríguez (1991), Serrano y Valdes (1999), Norzagaray, Maytorena y Montaña (2011) y Santana (2012).

Elaborado por: Celi (2017)

Siendo así, la orientación vocacional es un proceso de ayuda al estudiante con la finalidad de que frente a la diversidad de situaciones a las que están expuestos sepan responder con responsabilidad tomando decisiones acertadas basadas en sus intereses y habilidades. Por este motivo, es trascendental que dentro de los establecimientos educativos se promueva la orientación vocacional, ya que este proceso servirá de guía para todos los estudiantes y así, tengan la posibilidad de realizar elecciones seguras y apropiadas que vayan en función de su perfil de intereses vocacionales.

1.4.2. Modelos de Intervención en Orientación.

Dentro del ámbito de la orientación se puede mencionar algunos modelos los cuales sirven como guía para brindar una adecuada orientación a los jóvenes y que de ésta manera lleven a cabo un proceso de elección vocacional satisfactorio.

Los modelos de intervención en la orientación se definen por los supuestos que tienen los asesorados y consultores acerca de los mismos, teniendo en cuenta las fases, los objetivos que se quieren lograr, la forma de intervención, ya sea de manera directa o indirecta. Todo esto depende mucho de la capacitación que reciben los consultores para brindar un mejor servicio a los estudiantes en su proceso de intervención (Santana, 2012).

Teniendo en cuenta que todos los estudiantes son diferentes y responden de manera distinta frente a mismas situaciones, se puede contar con algunos modelos de intervención que facilitará el proceso de orientación. En la tabla 7, se observa una clasificación de los modelos de orientación.

Tabla 7. Clasificación de los modelos de orientación

Autores	Clasificación de modelos de intervención en Orientación
Rodríguez Espinar y otros (1993) Álvarez Gonzales (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de intervención directa individual (Modelo de Counseling). • Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas). • Modelo de intervención indirecta y/o grupal (Modelo de consulta). • Modelo tecnológico.
Álvarez Roja (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios. • Modelo de programas. • Modelo de consulta centrada en los problemas educativos. • Modelo de consulta centrada en las organizaciones.
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Clínico. • Modelo de Servicios. • Modelo de Programas. • Modelo de Consulta. • Modelo Tecnológico. • Modelo Psicopedagógico.
Repetto(1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de consejo (conunseling). • Modelo de servicios. • Modelo de programas. • Modelos de consulta. • Modelo tecnológico.
Jiménez Gamez y Porras Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Counseling (acción psicopedagógica directa individualizada). • Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal). • Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individualizada).
Sanz (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo conseling. • Modelo de consulta.

Fuente: Santana (2012).

Elaborado por: Celi (2017).

1.4.2.1. Modelo Clínico o de Counseling.

Según la Asociación Británica para el Counseling (1992), este modelo se define como “la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales” (Sanchiz, 2009, p.87). Así mismo, este modelo de intervención tiene como precursor a Carl Rogers quien se basa en la persona y no en su afectación, por lo tanto, hay que trabajar en torno a la misma. Sugirió también que para una mejor intervención, se debe trabajar con entrevistas, y técnicas de asesoramiento las cuales proporcionen medidas preventivas antes que curativas. El modelo de counseling busca la interacción entre orientador-orientado con

el fin de establecer una relación de terapia directa e individualizada en la cual el orientado logre satisfacer sus necesidades ya sean tanto personales como educativas o profesionales (Sanchiz, 2009).

A diferencia de otros modelos, el modelo clínico o de counseling establece una relación diádica, es decir, orientador-orientado, y así mismo, la mejor técnica para trabajar este modelo es el de la entrevista ya que es un medio de comunicación directa y facilita la obtención de información. Para Parras, A. et. al, (2009), el modelo clínico o de counseling debe cumplir ciertas características y/o metas de las cuales se mencionan algunas:

Tabla 8. Metas del modelo clínico o Counseling.

Metas del Modelo Clínico o Counseling	
1.	Evaluar los rasgos de un sujeto mediante test psicológicos y otros medios.
2.	Definir o describir al individuo.
3.	Enfocar la actividad de ayuda hacia la comprensión de sí mismo y del entorno.
4.	Predecir el éxito probable en diferentes actividades.
5.	Conocer las capacidades para desarrollar el potencial individual.

Fuente: Parras, A., et al, (2009).

Elaborado por: Celi (2017).

Finalmente, este modelo sugiere al orientador trabajar mediante la técnica de la entrevista ya que permite de manera eficaz el intercambio de información y, de esta manera trabajar con el alumno en base a su persona y así ayudarlo a comprender y/o identificar sus problemas, resolverlos y tomar decisiones acertadas.

1.4.2.2. Modelo de Consulta.

Bausela (2007), menciona que el modelo de consulta se encuentra “centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo” (p.24).

En cuanto al modelo de consulta en orientación, Santana (2012) lo define como el “proceso de intercambio de información e ideas entre el consultor y otra persona o grupo de personas que permita el consenso sobre las decisiones a tomar en cada una de las fases del plan de acción en aras de alcanzar los objetivos” (p.107).

Según el Consulting Psychological Journal (1992), el modelo de consulta abarca varios beneficios ya que este aporta suficiente información, tiene una visión general más extensa, y se funda en el uso de modelos múltiples para la mejor comprensión entre consultor y cliente (Repetto, 2002).

En consecuencia, este modelo propone una relación triádica ya que se requiere de la participación activa del orientador y profesor para compartir ideas en relación a la necesidad del o de los estudiantes, y así, brindar técnicas adecuadas y precisas para la consecución de los objetivos planteados.

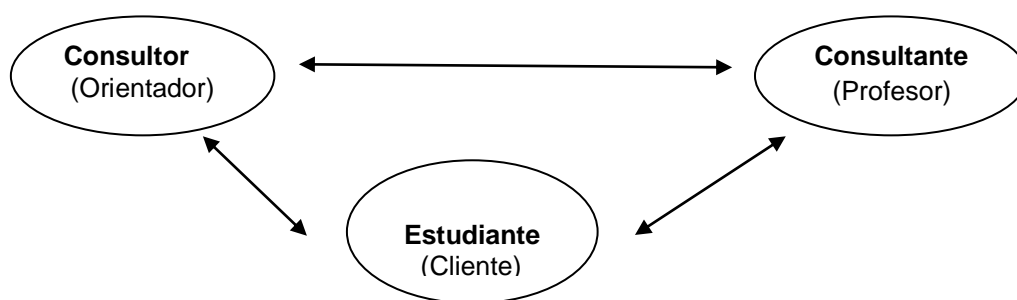


Figura 2. Relación triádica del modelo de consulta.
Fuente y Elaborado por: Celi (2017).

1.4.2.3. Modelo de Programas.

Desde la perspectiva de Carpio (2007), el modelo de programas es un “proceso intencional, sistemático y fundamentado que supone toda intervención programada” (p.54) y; se orienta a la intervención directa grupal, pero en este caso dirigida a grupos más amplios de sujetos.

Así mismo, Carrasco (2009), menciona que el modelo de intervención por programas es eficiente ya que “viene dada por su continuidad, por la atención a todas las áreas y dimensiones de la persona. Esta es la mejor forma de atender todas las necesidades que puedan tener y prevenir los problemas antes de que surjan” (p.208).

Por otra parte, cabe resaltar que el modelo de programas para que sea eficiente en su totalidad debe cumplir con ciertas características tal como lo menciona Repetto (2002):

1. Debe fundamentarse en la identificación de las necesidades.
2. Su fin debe ser el logro de los objetivos planteados.
3. Se debe proyectar previamente cualquier actividad.
4. Se debe evaluar la actividad mencionada anteriormente.

Consecuentemente, el modelo por programas es ideal al momento de trabajar con grupos de estudiantes, ya que este permite llegar de manera directa a todos los participantes mediante un modelo de programa establecido previamente ante una necesidad diagnosticada anticipadamente y así brindar la asesoría necesaria para cada uno de los sujetos y cumplir satisfactoriamente con el plan de orientación.

1.4.3. Orientación Vocacional en el Ecuador.

Los términos “orientación” y “vocación” tienen desarrollos espacio-temporales distintos que a lo largo de la historia se entrecruzan para dar lugar a lo que hoy se conoce como “orientación vocacional”. El término “vocación” proveniente del latín “vocatio” que significa “llamamiento, acción de llamar, invitación” y; el término orientación, de la misma familia semántica de orientar significa: “colocar en posición respecto de los puntos cardinales” y procede de “oriens, que nace que aparece”. Sin embargo, en la edad moderna éstos términos empiezan a entrelazarse, ya que la orientación es considerada como una intervención encaminada a que los alumnos sean capaces de conocerse a sí mismos, conocer su entorno más cercano, y ayudarlos en el proceso de ajuste y toma de decisiones vocacionales (Cuji, 2007).

“La evolución que ha tenido el campo de la Orientación Vocacional, son parte del proceso que ha llevado la humanidad a lo largo de la historia, con el propósito de establecer las mejores estrategias y recursos para orientar adecuadamente a los individuos en su búsqueda de la mejor elección del papel a desempeñar dentro de la sociedad y sobre todo en la búsqueda de su total realización personal”. (Patiño y Astudillo, 2015, p.19).

En Ecuador las políticas educativas en torno a la orientación vocacional se encuentran sujetas al Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil - DECE, esta normativa busca acompañar, informar y orientar a los estudiantes en el proceso educativo teniendo en cuenta sus necesidades. La orientación a los estudiantes de bachillerato es muy importante y debe realizarse con mucha cautela ya que depende mucho de cómo se la maneje para que el estudiante pueda optar por la carrera que más le guste, teniendo en cuenta su eficacia y así lograr un futuro exitoso.

Es importante contar con los DECE en las instituciones educativas ya que estos buscan ayudar a los estudiantes y les brindan a través de los diferentes modelos de orientación herramientas para la eficaz comprensión e identificación de sus habilidades e intereses para realizar una buena elección al momento de escoger la carrera, ya que de esto dependerá su eficacia y éxito en la misma.

Por consiguiente, para lograr un mejor proceso de orientación vocacional y profesional se requiere la intervención de autoridades, docentes, tutores de grado o curso, profesionales del DECE, estudiantes y familias. Por tal motivo, este proceso no es responsabilidad únicamente del departamento, ya que va configurándose a través del tiempo. Es importante una orientación de calidad en los estudiantes ya que esta les ayuda a “descubrir áreas de interés antes no pensadas en los estudiantes, necesidades territoriales que pueden servir de motivación para que los estudiantes definan su proyecto de vida, articulación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales para su incorporación a la vida laboral, entre otros” (Ministerio de Educación, 2015; p.67).

CAPITULO II
METODOLOGIA

2.1. Objetivos.

2.1.1. Objetivo General.

- Evaluar los niveles de autoeficacia percibida de estudiantes de II de Bachillerato de un colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja.

2.1.2. Objetivos Específicos.

- Conocer las características socio-demográficas del grupo objeto de estudio.
- Identificar las percepciones sobre autoeficacia y estrategias de estudio más eficientes en los estudiantes.

2.2. Pregunta de investigación.

- ¿Para qué actividades relacionadas a los hábitos de estudio los estudiantes se perciben más eficaces?

2.3. Diseño de investigación

El estudio es de naturaleza cuantitativa, y su diseño es transeccional ya que se recolecta los datos en un solo momento y de tipo no experimental puesto que se realiza una observación de los fenómenos en su entorno natural sin manipulación alguna de variables (Hernández, 2014). En este ámbito, Mertens (2015) postula que se debe explorar la relación entre medidas de diferentes variables obtenidas del mismo participante al mismo tiempo, por ello el presente estudio es considerado exploratorio y descriptivo, lo que permitirá a los investigadores e institución participante conocer la realidad en relación al tema planteado o ser investigado, como una línea base o preámbulo de otros estudios.

2.4. Población y muestra de estudio.

La Población seleccionada se la realizó a través de catorce colegios de la ciudad de Loja, invitados por el equipo de investigadores del Programa de Investigación "Promoción e intervención en las áreas de Salud Mental y Orientación Universitaria", para ser parte del

estudio sobre “Preferencias Vocacionales de Estudiantes de Bachillerato – Loja”. Por ello se consideran los estudiantes de la ciudad de Loja, matriculados en segundo de bachillerato del año lectivo 2016 – 2017. De los colegios invitados, ocho aceptaron ser parte del estudio.

Por lo tanto la elección de la muestra de estudio, fue no probabilística, es decir no se consideró ninguna fórmula estadística, sino que por decisión de los investigadores se tomó un colegio fiscomisional del grupo de instituciones participantes. La unidad de análisis (como ya se indicó) son los estudiantes de segundo de bachillerato, en edades comprendidas entre 16 y 18 años matriculados en el período lectivo 2016 – 2017.

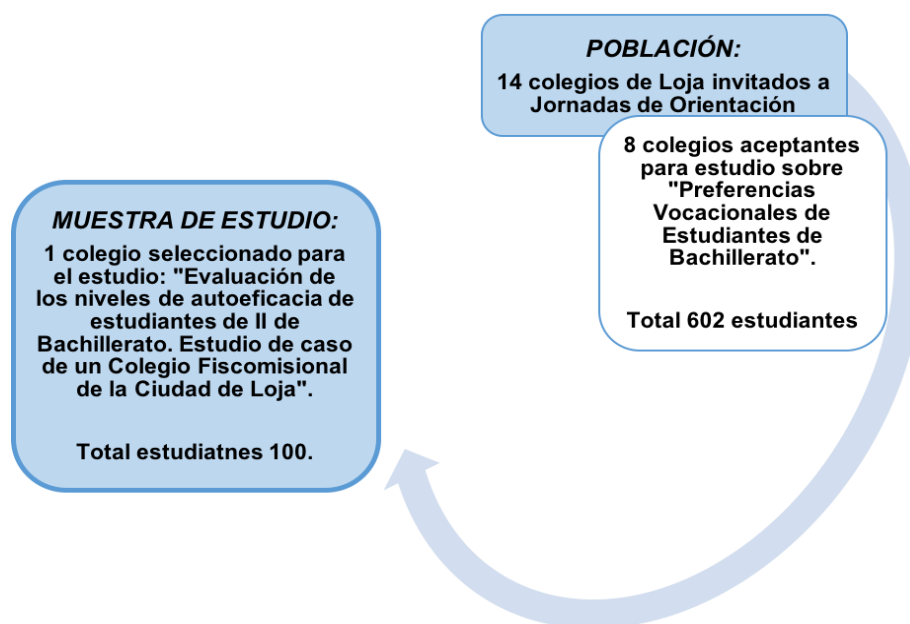


Figura 3. Población y muestra de estudio.
Elaborado por: Celi (2017).

2.4.1. Criterios de Inclusión.

Se consideraron a todos los alumnos matriculados en el período académico 2016 – 2017 en segundo año de bachillerato de un colegio fiscomisional participante en el estudio sobre “Preferencias vocacionales de estudiantes de bachillerato”.

2.4.2. Criterios de exclusión.

No se incluyeron a estudiantes de Bachillerato de colegios particulares y/o públicas de la ciudad de Loja.

2.5. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

Siguiendo con los lineamientos establecidos para una investigación cuantitativa se consideran los siguientes pasos para la recolección de datos de campo:

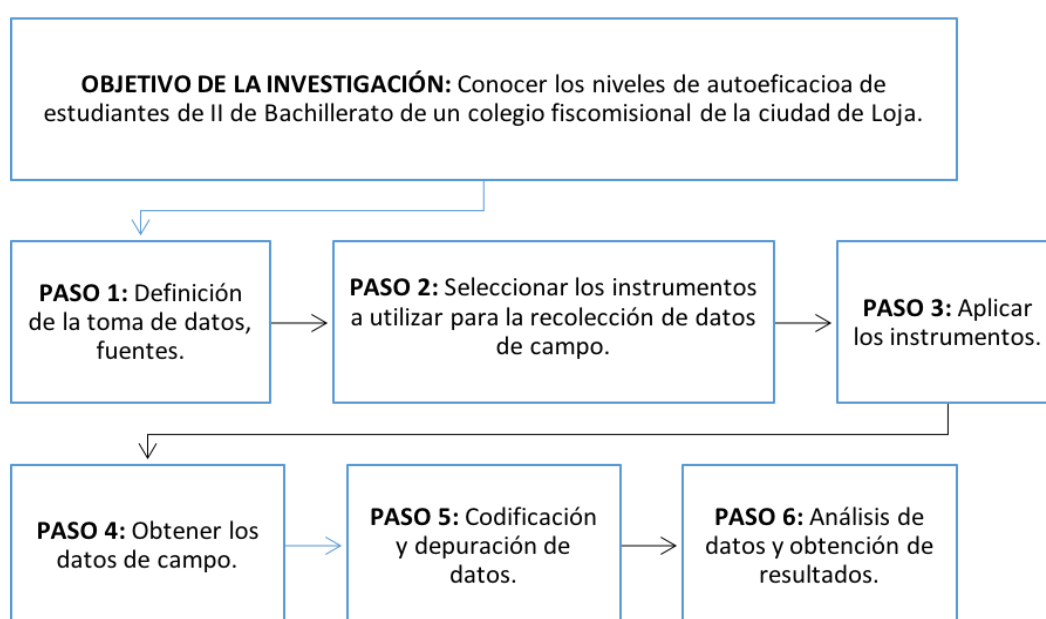


Figura 4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.
Elaborado por: Celi (2017).

2.5.1. Métodos.

Para la presente investigación de tipo no experimental, se aplicaron los métodos sugeridos desde el Programa de Investigación “Promoción e intervención en las áreas de salud mental y orientación universitaria”, los que se detallan a continuación:

- *Método transeccional*, ya que se recogen los datos en un solo momento, con el propósito de describir las variables objetos de estudio.

- *Método exploratorio*, ya que se obtiene información de la población de estudio en base a las variables propuestas: situación socio demográfica y autoeficacia, con resultados que se los tomará como línea base diagnóstica de un momento específico.
- *Método descriptivo*, ayuda a conocer y describir la realidad de la población, indagando la incidencia de las variables objeto de estudio.

2.5.2. Técnicas.

Una de las técnicas utilizadas en estudios cuantitativos para la recolección de datos es la utilización de cuestionarios que “abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. Esta técnica de recogida de datos es muy habitual en la investigación educativa” (McMillan y Schumacher, 2008, p. 50). La recolección de datos fue a través de la aplicación de instrumentos a las estudiantes del colegio elegido, los mismos que se detallan a continuación:

- Cuestionario Sociodemográfico –ad hoc.
- Test de Intereses Profesionales de Holland –SDS-.
- Cuestionario de Autoeficacia (Self Efficacy for Learning Form).

Para el desarrollo del trabajo se seleccionó instrumentos que permitieron el logro de los objetivos planteados y que además están relacionados con la temática de estudio. Siendo así, se utilizó un “*Cuestionario Sociodemográfico*” – ad hoc, que permitió conocer las características del grupo a estudiar, como: edad, sexo, nivel educativo de los padres, nivel socio-económico de los padres, entre otros. El “*Test de Intereses Profesionales de Holland*”- SDS- evalúa intereses emocionales, actividades preferidas, habilidades, carreras y ocupaciones, califica sus capacidades y habilidades, éste consta de cuatro partes; que describen de mejor manera la personalidad; cómo se considera en comparación a otras personas de la edad, indica la importancia que se da a logros, aspiraciones y metas. Y finalmente el “Cuestionario de Autoeficacia” (Self Efficacy for Learning Form), que permite evaluar la percepción de la misma en quienes la realizan y sus estrategias de estudio utilizando una escala de Likert de 1 a 10 que mide el nivel de cómo se siente el evaluado,

desde el rango nada seguro hasta muy seguro en lectura cinco áreas de funcionamiento: lectura, toma de notas, afrontamiento a los exámenes, habilidades para la escritura y hábitos de estudio. Para el presente estudio se tomó los resultados encontrados en los Cuestionarios “Socio Demográfico” y “Autoeficacia”, los mismos que permitieron verificar el logro de los objetivos planteados.

Con el propósito de proteger los datos obtenidos para el presente trabajo de investigación, los encargados del levantamiento de información a través de los cuestionarios antes mencionados, fue realizado por los miembros encargados del estudio. Al momento de entregar los cuestionarios, se indicó a los participantes que la información proporcionada es de carácter confidencial, y que así mismo, su participación es voluntaria.

2.5.3. Recursos.

2.5.3.1. Recurso Humano.

- Tesista.
- Directora del Trabajo de Titulación.
- Docentes del Departamento de Psicología que intervienen en el
- Programa de Investigación.
- Directivos y Responsable del Departamento de Consejería Estudiantil – DECE del colegio participante.
- Estudiantes participantes en el estudio.

2.5.3.2. Recursos Institucionales.

- Acompañamiento proporcionado por el Departamento de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) para la elaboración de la Investigación.
- Biblioteca institucional (textos, libros, tesis, artículos, etc.)
- Aulas de la UTPL.
- Aulas del colegio donde se realizó la investigación.

2.5.3.3. Recursos materiales y económicos.

Tabla 9. Recursos materiales y económicos.

RUBRO	INVERSIÓN	FINANCIAMIENTO	
		Propio	Programa de investigación
Internet	100,00	X	
Transporte – movilización	100,00	X	
Material de escritorio	150,00	X	
Impresiones perfil y tesis (3 ejemplares)	150,00	X	
Copias instrumentos	60,00		X
Anillados	10,00	X	
Copias (varios)	20,00	X	
Ingreso de datos programa informático SPSS	200,00		X
Suscripciones a revistas o compra de artículos	200,00		X
Matrícula en GP 4.2.	900,00		
Total	\$ 1890,00		

Fuente: Celi (2017)

Elaborado por: Celi (2017)

2.5.4. Recolección de datos.

Los datos de campo fueron recolectados con el siguiente procedimiento:

- *Visita a la institución educativa seleccionada:* se realizó una reunión con las autoridades (Directivos y Responsable del Departamento de Consejería Estudiantil) para explicar a detalle el objetivo del trabajo y los beneficios para las estudiantes e institución.
- *Recolección de datos:* Una vez acordado el día y hora de recolección de información, conjuntamente con la tutora de la Universidad, se realizó una charla introductoria sobre Orientación, Elección de carrera, Autoeficacia, además se expuso a las estudiantes el objeto de la investigación, así como también se dio lectura al consentimiento informado. Una vez que las estudiantes manifestaron su aceptación para participar en el estudio, se procedió al levantamiento de información a través de los cuestionarios preparados para el efecto, explicando como debían ser cumplimentados. En el caso de estudiantes que no aceptaron, quedaron fuera del estudio.

- *Depuración de datos:* Recolectada la información, se procedió a verificar los instrumentos y la información que éstos recogen.
- *Ingreso de datos a plantilla:* Para el ingreso de datos se preparó previamente una plantilla en Excel con todos los ítems correspondientes a los instrumentos aplicados, verificando dato por dato.

2.5.5. Análisis de datos.

Una vez recolectados, revisados, codificados e ingresados los datos, se procedió al ingreso de las variables con sus correspondientes etiquetas para iniciar análisis a través del programa informático Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, version 24.

Como resultado de este análisis se obtuvo los estadísticos descriptivos, frecuencias y algunas relaciones entre variables, generadas a través de tablas o gráficos, los mismos que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III
RESULTADOS

3.1. Resultados

3.1.1. Aspectos Sociodemográficos.

3.1.1.1. Datos del estudiante.

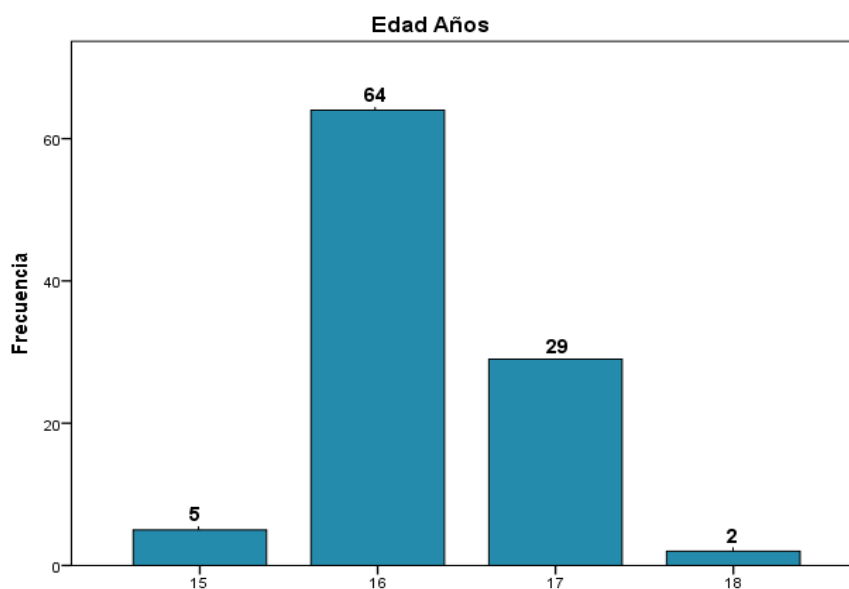


Figura 5. Distribución de muestra por edad.
Elaborado por: Celi (2017).

En el presente estudio, participaron 100 estudiantes de un Colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja, el rango de edad de este grupo es de 15 a 18 años, de las cuales el 64% tiene 16 años y un 29% tiene 17 años.

Tabla 10. Con quién vive el estudiante.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Padres	61	61,0	62,2	62,2
	Papá	2	2,0	2,0	64,3
	Mamá	27	27,0	27,6	91,8
	Hermanos	3	3,0	3,1	94,9
	Otros	5	5,0	5,1	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	No contesta	2	2,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

Al preguntar a los encuestados con quien vive, un alto porcentaje de estudiantes (62,2%) vive con sus padres, mientras que el 27,6% vive sólo con su mamá.

3.1.1.2. Aspectos Familiares.

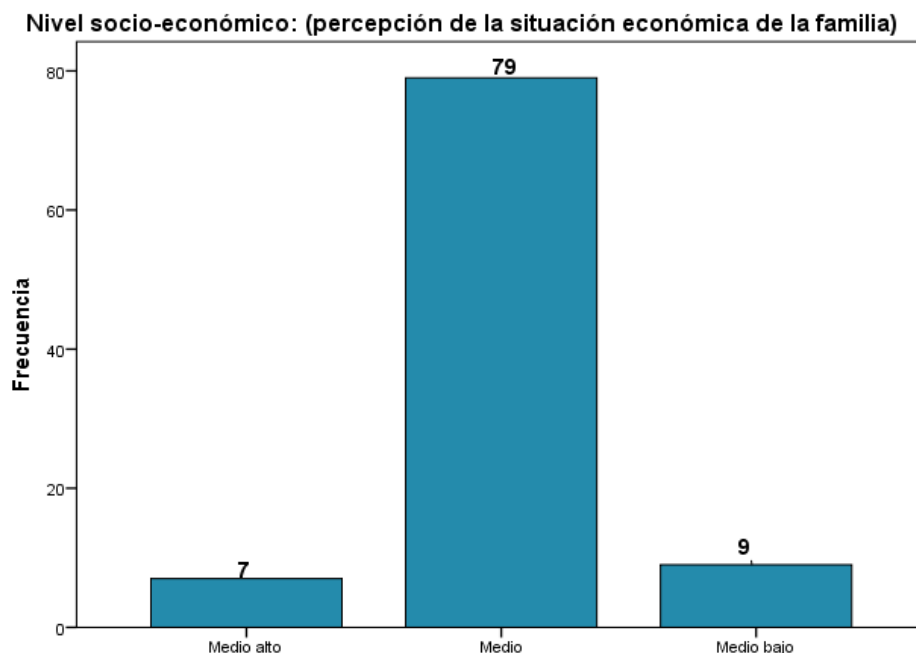


Figura 6. Nivel Socio económico
Elaborado por: Celi (2017)

En cuanto a la percepción socioeconómica respecto a su familia, encontramos que el 79% de los estudiantes, se percibe en un nivel medio, mientras que sólo un 9% se percibe en un nivel socioeconómico medio bajo.

Tabla 11. Nivel educativo del padre.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Educación Básica	22	22,4
	Bachillerato	36	36,7
	Grado	28	28,6
	Postgrado	12	12,2
	Total	98	100,0
Perdidos	No contesta	2	
Total		100	

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

Se consultó a los estudiantes sobre el nivel educativo del padre y de la madre, ante lo cual se puede observar que el 42,1% de madres ha alcanzado el bachillerato, mientras que sólo un 36,7% de los padres lo ha hecho.

En relación a los estudios universitarios se establecieron dos rangos: *grado*, es decir un título de tercer nivel (licenciatura, ingeniería, etc.) y *postgrado*, es decir un título de cuarto nivel (especialidad, maestría, doctorado, PHD); sobre los datos de este nivel de estudios se evidencio que un 31,6% de las madres alcanzaron un título de grado, a diferencia de un 28,6% de padres. En cuanto a estudios de postgrado, un 14,7% de las madres ha obtenido un título a este nivel, frente a un 12,2% de los padres.

Tabla 12. Nivel educativo de la madre.

Válido	Educación Básica	11	11,6
	Bachillerato	40	42,1
	Grado	30	31,6
	Postgrado	14	14,7
	Total	95	100,0
Perdidos	No contesta	5	
Total		100	

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por:

A nivel general se puede observar que los padres de los estudiantes objeto de estudio tienen un nivel elevado de estudios formales a nivel universitario.

Tabla 13. Trabaja actualmente el padre.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Si	14	14,1
	Tiempo completo	56	56,6
	Medio tiempo	14	14,1
	Ocasional	8	8,1
	No	3	3,0
	Jubilado	4	4,0
	Total	99	100,0
Perdidos	No contesta	1	
Total		100	

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc

Elaborado por: Celi (2017).

Actualmente, es mayor el número de padres (56,6%) que trabajan a tiempo completo en relación a las madres (34,7%). Por otro lado, se observa que el 16,3% de madres trabajan a medio tiempo, superando a los padres, ya que de éstos tan sólo el 14,1% cumplen con sus labores en este tiempo. Por otro lado, se conocer por parte de los encuestados que el 28% de sus madres no trabajan. Existe un mínimo porcentaje de padres y madres jubilados, representados por un 4% y 1% respectivamente.

Tabla 14. Trabaja actualmente la madre

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Si	9	9,2
	Tiempo completo	34	34,7
	Medio tiempo	16	16,3
	Ocasional	10	10,2
	No	28	28,6
	Jubilado	1	1,0
	Total	98	100,0
Perdidos	No contesta	2	
Total		100	

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

3.1.1.3. Aspectos Educativos

Tabla 15. Promedio general el último año aprobado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	10	10,0	13,3	13,3
	8	28	28,0	37,3	50,7
	9	31	31,0	41,3	92,0
	10	6	6,0	8,0	100,0
	Total	75	75,0	100,0	
Perdidos	No contesta	25	25,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

....El 41,3% de estudiantes manifestaron que el promedio general obtenido el año anterior fue de 9 sobre 10 puntos, mientras que el 37,3% obtuvo un promedio de 8 sobre 10 puntos en el último año aprobado. Sin embargo, estos datos hay que tomarlos con precaución puesto que son resultantes de la información directa de los encuestados y no se contrastaron con documentos como libretas de calificaciones o registros de notas

Tabla 16. Años curriculares repetidos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	7	7,0	7,2	7,2
	No	90	90,0	92,8	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Perdidos	No contesta	3	3,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

La mayoría de estudiantes representada por el 92,8% indican que no han repetido ningún año en el colegio y, tan sólo el 7,2% contesta que si han repetido un curso, a continuación se verá que curso(s) han repetido.

Tabla 17. Curso que han repetido.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	II Bach.	2	2,0	28,6	28,6
	8	2	2,0	28,6	57,1
	10	3	3,0	42,9	100,0
	Total	7	7,0	100,0	
Perdidos	No contesta	93	93,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

En relación al curso que han repetido en el colegio, se observa que el 42,9% de estudiantes repitieron décimo año de Educación Básica - EB, que corresponde al último año de este nivel, es decir antes de ingresar al Bachillerato, el 28,6% octavo año de EB y el otro 28,6% restante ha repetido II de Bachillerato.

De acuerdo al número de estudiantes que repitieron algún año en el colegio, el 100% de alumnos lo hicieron una sola vez.

Tabla 18. Número de repeticiones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	7	7,0	100,0	100,0
Perdidos	No contesta	93	93,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

Al consultar a los estudiantes si han tenido alguna necesidad educativa especial, sólo el 3,2% manifiestan que sí, mientras que el 96,8% de estudiantes no han identificado ningún problema en este aspecto a lo largo de la su vida estudiantil.

Tabla 19. Necesidad Educativa Especial identificada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	3	3,0	3,2	3,2
	No	91	91,0	96,8	100,0
	Total	94	94,0	100,0	
Perdidos	No contesta	6	6,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

De los alumnos que indicaron haber tenido una necesidad educativa especial, el 33,3% tuvo una necesidad de tipo auditiva, un 33,3% tuvo una necesidad educativa en general y el otro 33,3% presentó dificultades en la lectura.

Tabla 20. Tipo de Necesidad Educativa Especial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Auditiva	1	1,0	33,3	33,3
	Educativa	1	1,0	33,3	66,7
	Lectura	1	1,0	33,3	100,0
	Total	3	3,0	100,0	
Perdidos	No contesta	97	97,0		
Total		100	100,0		

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc-.

Elaborado por: Celi (2017).

3.1.2. Autoeficacia.

Los datos recolectados responden al cuestionario de Autoeficacia conformado por 57 interrogantes que presentan varias frases que ayudan a identificar las estrategias de estudio más utilizadas, mediante una escala de 1 a 10, según la siguiente escala de respuesta:

1	2 3 4	5 6	7 8 9	10
Nada seguro	Poco seguro	Moderadamente seguro	Bastante seguro	Muy seguro

Para una mejor representación se planteó la siguiente escala que agrupa los valores de la escala inicial.

1	2	3	4	5
Nada seguro	Poco seguro	Moderadamente seguro	Bastante seguro	Muy seguro

Tabla 21. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	7	7,0	7,0	7,0
	3	72	72,0	72,0	79,0
	4	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario de Autoeficacia.

Elaborado por: Celi (2017).

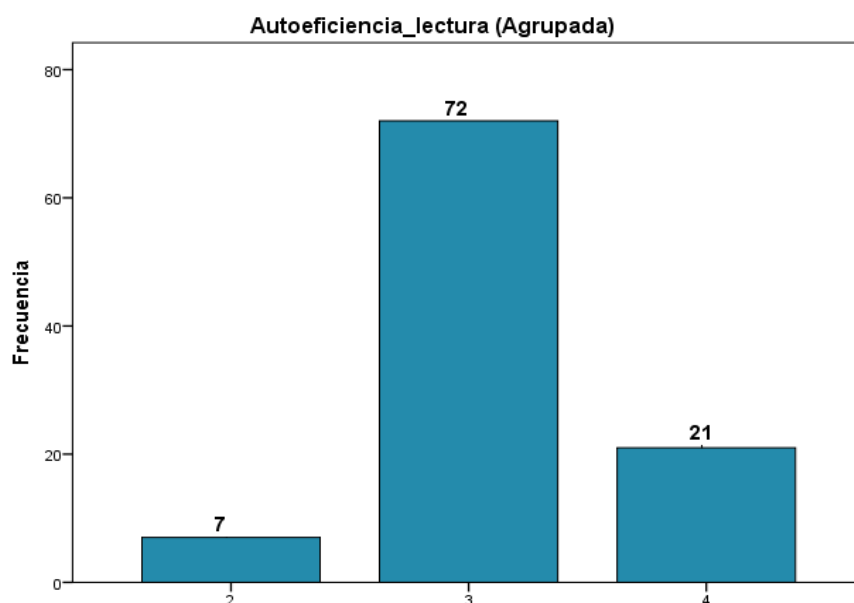


Figura 7. Distribución de estrategias de estudio relacionada con la Lectura.
Elaborado por: Celi (2017)

De los datos recabados se evidencia que el 72% de encuestadas se sienten moderadamente seguras frente a las actividades relacionadas con la lectura, frente a un 21% que dicen sentirse bastante seguras.

Tabla 22. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con los hábitos de estudio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	7	7,0	7,0	7,0
	3	65	65,0	65,0	72,0
	4	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario de Autoeficacia.

Elaborado por: Celi (2017).

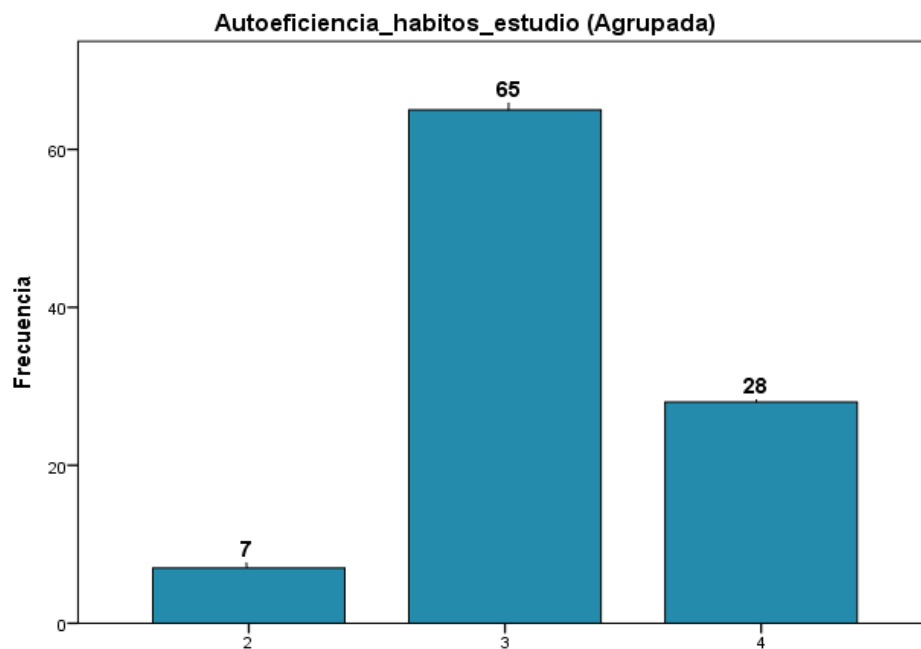


Figura 8. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con hábitos de estudio.
Elaborado por: Celi (2017)

Las estudiantes en un 65%, manifiestan sentirse en relación a los hábitos de estudio, manifiestan sentirse moderadamente seguras frente a las actividades relacionadas con los hábitos de estudio, mientras que un 28% dicen sentirse bastante seguras.

Tabla 23. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con el afrontamiento a los exámenes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	7	7,0	7,0	7,0
	3	65	65,0	65,0	72,0
	4	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario de Autoeficacia.

Elaborado por: Celi (2017).

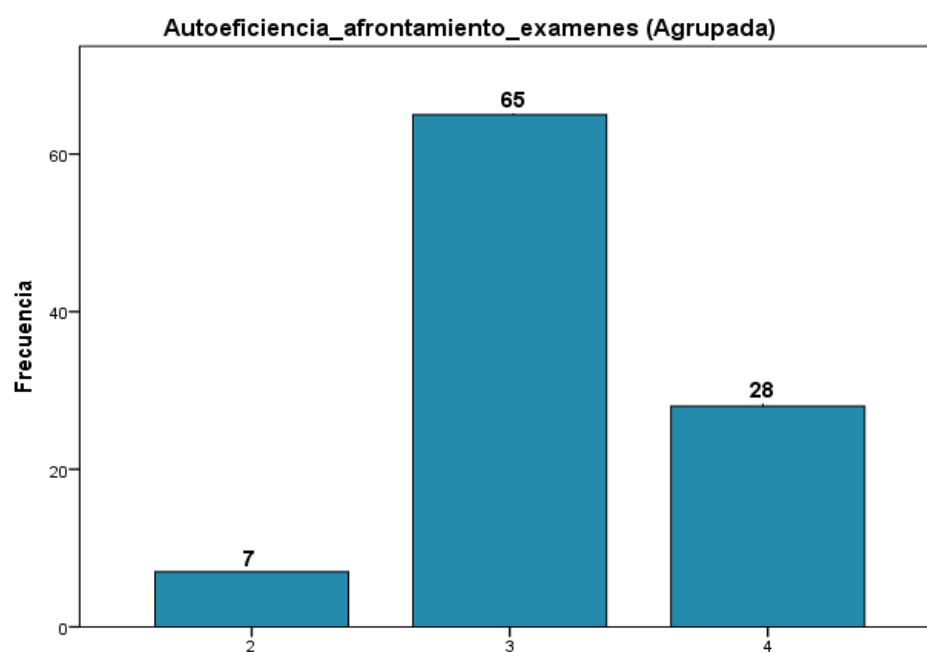


Figura 9. Distribución de estrategias de estudio relacionadas al afrontamiento.
Elaborado por: Celi (2017)

Al igual que con las actividades relacionadas a los hábitos de estudio, las estudiantes en un 65%, manifiestan sentirse moderadamente seguras frente al afrontamiento para los exámenes, mientras que un 28% dicen sentirse bastante seguras.

Tabla 24. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la toma de notas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	8	8,0	8,0	8,0
	3	67	67,0	67,0	75,0
	4	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario de Autoeficacia.

Elaborado por: Celi (2017).

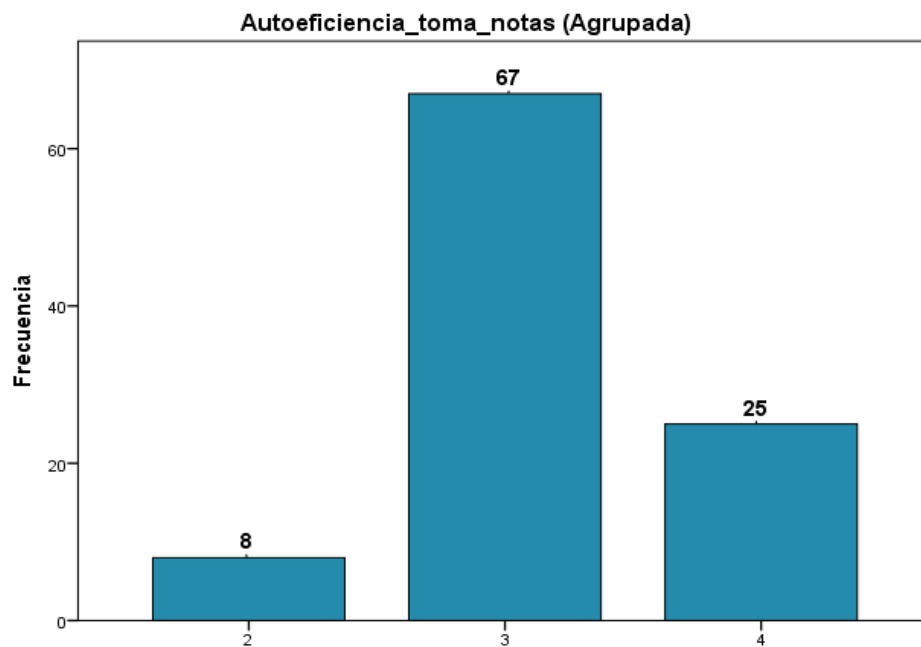


Figura 10. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la toma de notas.
Elaborado por: Celi (2017)

Un 67% de las encuestadas indican sentirse moderadamente seguras frente a la toma de notas, a diferencia del 25% que dicen sentirse bastante seguras.

Tabla 25. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con la redacción.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	5	5,0	5,0	5,0
	3	62	62,0	62,0	67,0
	4	33	33,0	33,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario de Autoeficacia.

Elaborado por: Celi (2017).

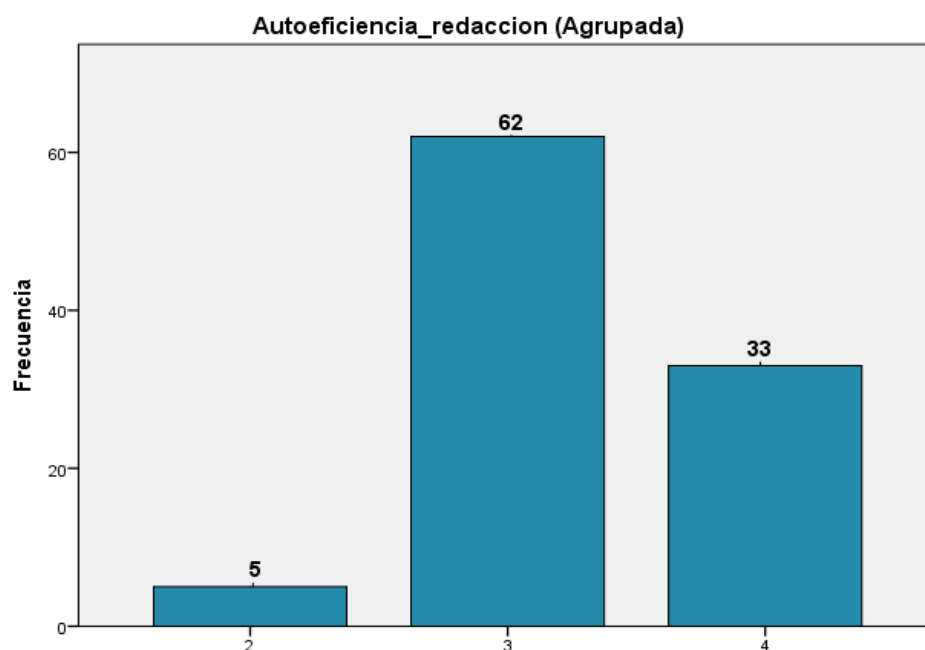


Figura 11. Distribución de estrategias de estudio relacionadas con redacción.
Elaborado por: Celi (2017)

Frente a las actividades relacionadas a redacción, las estudiantes en un 62%, manifiestan sentirse moderadamente seguras, mientras que un 33% dicen sentirse bastante seguras.

A nivel general los niveles de percepción de Autoeficacia frente a: lectura, hábitos de estudio, afrontamiento para los exámenes, toma de notas y redacción se encuentran en el rango de moderadamente seguro.

3.1.3. Relación de variables sociodemográficas con autoeficacia.

El 64% de estudiantes que se encuentran en el rango de 16 años de edad, puntúan 246,47 en actividades asociadas a redacción, lo cual indica que se sienten más eficaces para éstas; seguido de actividades asociadas a la preparación para los exámenes con una puntuación de 241,61; sin embargo, se sienten menos eficaces en el ámbito de la lectura. Los estudiantes que tienen 17 años también puntúan más en actividades de redacción, aunque considerablemente más bajo que los de 16 años.

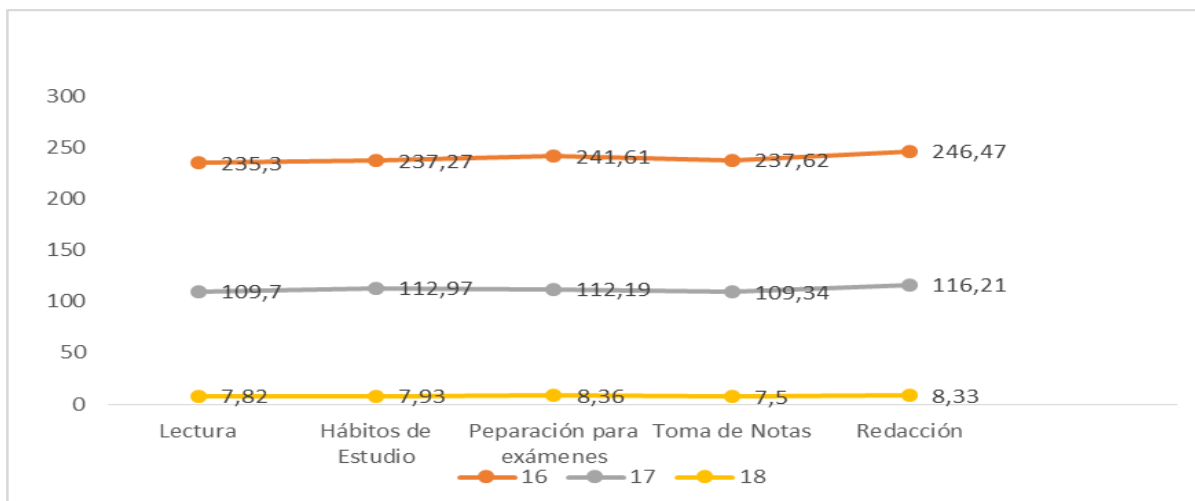


Figura 12: Relación edad-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

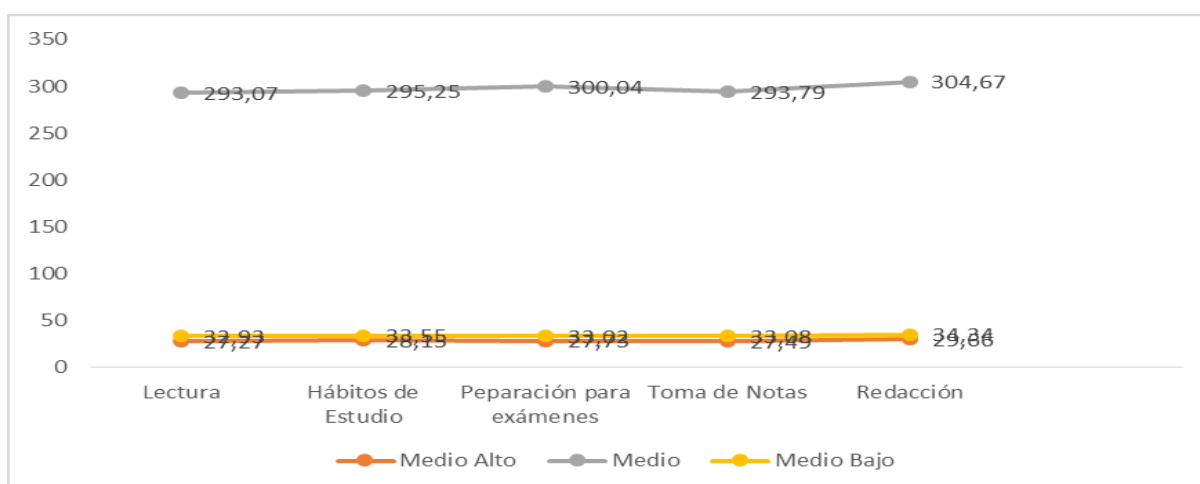


Figura 13: Relación nivel socioeconómico-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

En relación al nivel socioeconómico, el 79% de alumnas que se perciben en un nivel socioeconómico medio, se sienten más capaces para la redacción, obteniendo una puntuación de 304,67; seguido por actividades relacionadas a la preparación para los exámenes con un puntaje de 300,04. Sin embargo, se perciben menos eficientes (293,07) para las actividades relacionadas a la lectura.

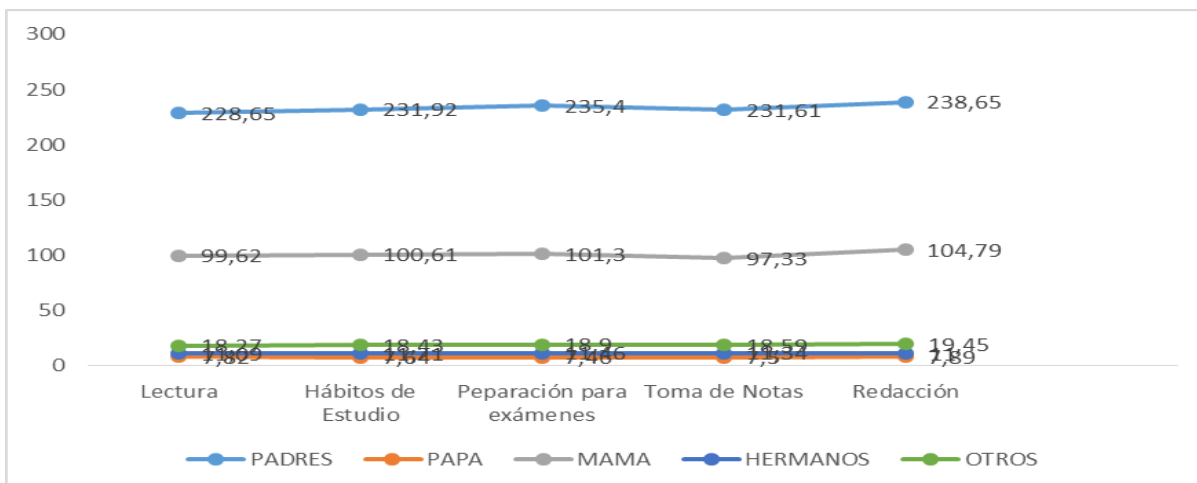


Figura 14: Relación con quién vive-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

Según los resultados obtenidos, el 61% de alumnas que viven con sus padres, se perciben más eficaces para actividades relacionadas a redacción (238,65), seguido de actividades para la preparación de exámenes (235,4). Sin embargo, existe un empate en su percepción de eficacia para los hábitos de lectura y la toma de notas (231). Siendo la lectura (228,65) la actividad que menos les gusta.

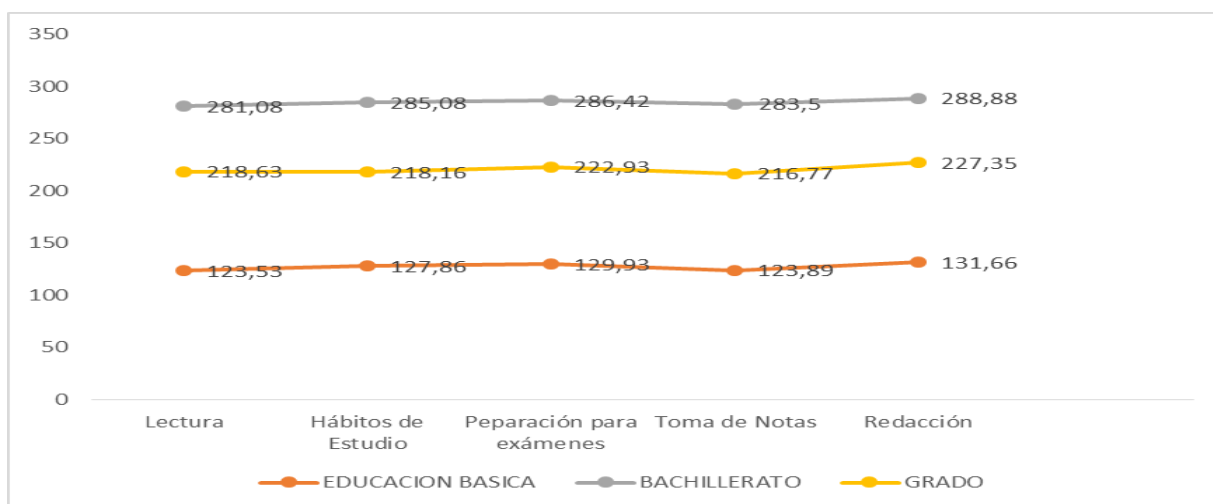


Figura 15: Relación nivel educativo padres-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

De los estudiantes cuyos padres han obtenido el nivel académico de Bachillerato (36%), se puede observar que se sienten más eficaces para actividades relacionadas a redacción

(288,88), un número menor de estudiantes se sienten más capaces frente a la preparación de exámenes (286,42), seguido por la percepción de tener hábitos de estudio (285,08). Sin embargo, la actividad para que la se sienten menos capaces es la lectura (281,08).

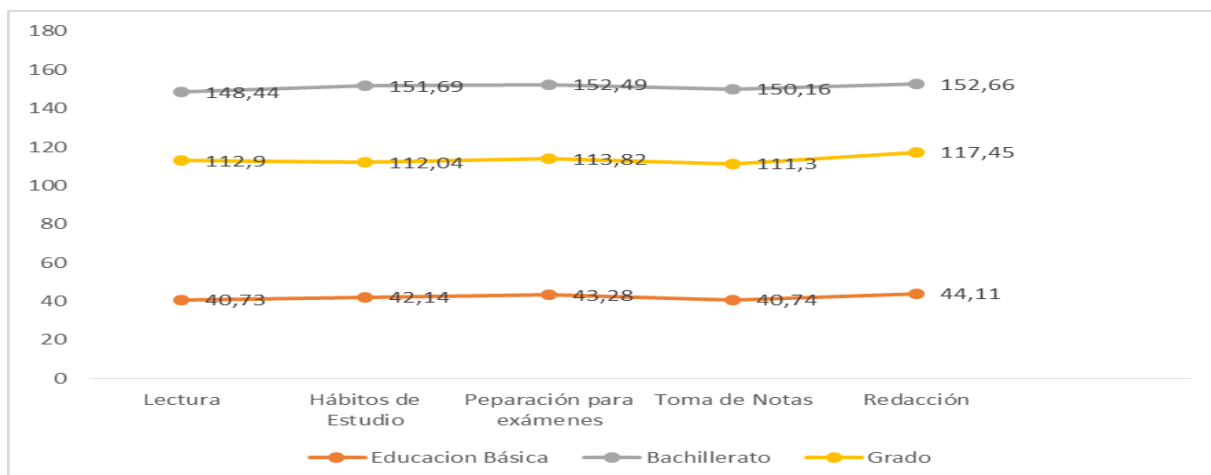


Figura 16: Relación nivel educativo madres-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

De las estudiantes cuyas madres han realizado estudios de bachillerato (40%), se evidencia que se perciben con mayor interés por la redacción (152,66); seguido de la preparación para exámenes (152,49), un número menor pero significativo opta por los hábitos de estudio (151,69); seguido por la toma de notas (150,16). Al igual que con los datos obtenidos en relación al nivel educativo de los padres, la actividad por la que muestran menos interés es la lectura (148,44).

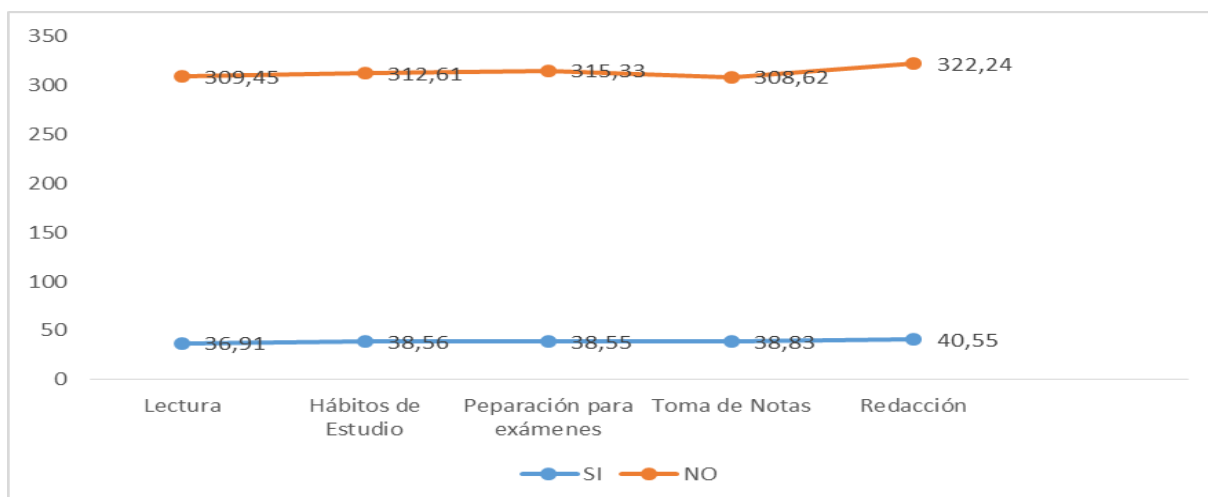


Figura 17: Relación necesidad educativa-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

Un 10% de las alumnas presentaron una necesidad educativa, sin embargo, éstas se sienten más aptas para la redacción (322,24), mostrando también gran interés en la preparación para exámenes (315,33), seguido por los hábitos de estudio (312,61), siendo la toma de notas la actividad que menos les gusta (308,62).

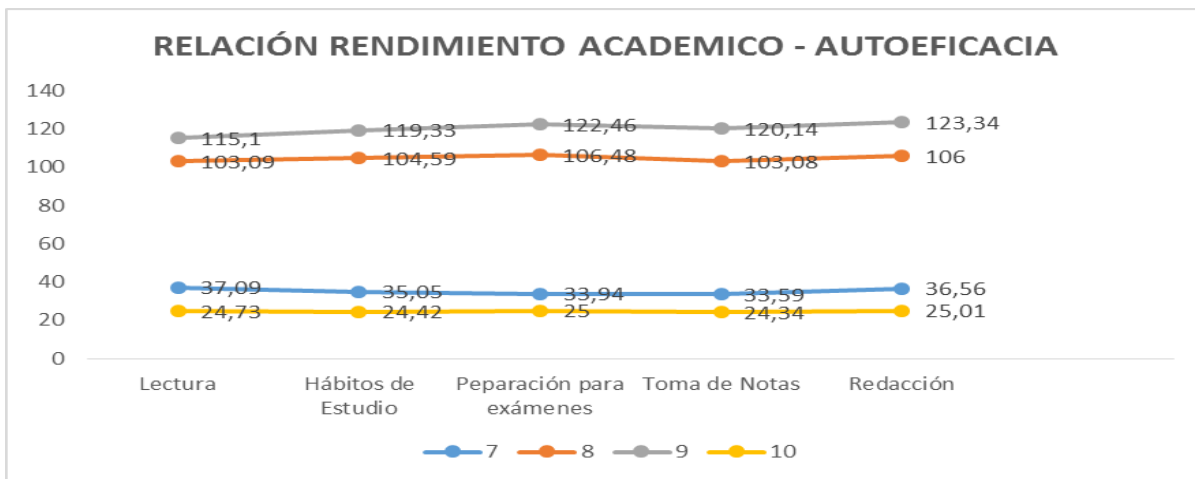


Figura 18: Relación rendimiento académico-autoeficacia.

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico -ad hoc- y Self Efficay for Learnig Form.

Elaborado por: Celi (2017).

En relación al rendimiento académico (puntaje indicado por los estudiantes), el 31% obtuvieron 9 sobre 10 puntos, de este grupo se evidencia una mayor afinidad por la redacción (123,34), seguido por actividades para la preparación para exámenes (122,46), no obstante, la actividad que menos les gusta realizar es la lectura (115,1).

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

4.1. Discusión de resultados.

La presente investigación tuvo como propósito evaluar los niveles de autoeficacia de estudiantes de II de Bachillerato de un colegio Fiscomisional de la ciudad de Loja.

Los resultados demuestran que la mayor parte de estudiantes se perciben más eficaces al realizar *actividades de redacción*, como: iniciar un escrito de manera motivada a pesar de circunstancias adversas, reenfocarse lo suficiente para terminar un trabajo a tiempo, revisar un escrito las veces que sea necesario para obtener el mejor posible, escribir o crear un escrito sin importar tiempo, realizar búsqueda de información de buena calidad, priorizar la escritura de un documento frente a otras actividades, búsqueda de información sobre un tema que poco conoce, etc.; seguido de actividades relacionadas a la *preparación para los exámenes*, como: encontrar motivación para obtener un mejor puntaje, estar relajado y concentrado para recordar lo aprendido, automotivación, asociar teoría con ejemplos prácticos, priorizar estudio frente a actividades sociales, búsqueda de información para mejora de resultados, tener como respaldo apuntes o notas que ayudan al proceso de estudio previo a exámenes, optimización y previsión del tiempo previo a exámenes, etc.; como tercera actividad en la que sienten más eficaces es en *hábitos de estudio*, es decir se perciben más capaces de realizar acciones como: recordar definiciones complejas, cumplimiento de objetivos de aprendizaje en un tiempo establecido, buena gestión de tiempo fuera del espacio formal de estudio, capacidad de trabajo en equipo, incluir nuevos conocimientos y hacerlos propios, focalización de atención en relación al estudio, asociar nuevos conocimientos con los ya aprendidos, motivación frente al estudio, canalización de emociones que podrían interferir en resultados, etc.; seguido de la percepción en relación a la *toma de notas*, que implicaría: reorganizar y escribir nuevamente notas previo a clase, capacidad de escribir las ideas claves que se abordan en clase, búsqueda de información previa o complementaria a la proporcionada por el docente, capacidad de elaboración de resúmenes como insumo para las nuevas clases, automotivación para obtener mejores resultados, capacidad de trabajo en equipo para contrastar o aclarar información, capacidad de síntesis de información, etc.

Por otro lado, de entre las actividades propuestas, se evidenció que los estudiantes se perciben con poca afinidad hacia *actividades relacionadas a la lectura*, como: baja capacidad de atención y comprensión de los temas que leen, poca capacidad de retención

de temas leídos, falta de tiempo para finalizar una lectura, falta de utilización de recursos complementarios para mejorar la comprensión lectora, falta de motivación frente a la lectura, poco interés de búsqueda de significados y nuevos temas relacionados a lecturas específicas, falta de interés para trabajar con quienes comprendan el material de lectura, falta de autogeneración de preguntas para mejorar la comprensión lectora.

Según los resultados obtenidos en el presente estudio se puede observar que el 64% de estudiantes de 16 años demostraron mayor interés por las actividades de redacción, ya que se perciben más eficientes y con más habilidades al momento de realizar esta tarea frente a otras opciones.

En cuanto, al nivel de autoeficacia con el que se perciben los estudiantes, éste si influye en la decisión vocacional, tal como se evidencia en los resultados de Carbonero y Merino (2004), basados en las Teoría Social Cognitiva y Teoría de Autoeficacia de Bandura (1986), quienes afirman que “dentro del desarrollo vocacional se pretende vincular el concepto de autoeficacia a la búsqueda activa de información y planificación de la carrera. En cierto sentido, se concibe la autoeficacia como el grado de confianza que los individuos manifiestan a la hora de explorar la variedad de actividades profesionales” (p.229).

Por otro lado, Olaz (2014), menciona a Hackett (1999), quién manifiesta que “la autoeficacia débil para la toma de decisiones se relaciona a una mayor ansiedad frente a la toma de decisiones vocacionales; las actitudes rígidas y estereotipadas sobre los roles de género se asocian con una autoeficacia para la toma de decisiones más débil y con mayores niveles de ansiedad frente a la elección” (p.13), siendo así las creencias acerca de la propia capacidad y habilidades son necesarias para una eficaz toma de decisión vocacional independientemente del dominio de competencia.

La autoeficacia afecta directamente nuestro rendimiento al realizar las actividades que elegimos, ya que los sujetos tienden a elegir aquellas actividades para las cuales se consideran más hábiles y tienden a oponerse a aquellas para las cuales se consideran incapaces de realizarlas exitosamente. Así mismo, Hernández y Barraza (2013) citan a Bandura (1997), quien refiere que la “motivación lleva al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone, y en consecuencia busca adquirir el conocimiento

requerido” (p.43), es decir, la percepción de autoeficacia que tiene el alumno se basa en las metas que éste se propone y su capacidad para desarrollarlas y de esta manera aprender a anticiparse a los resultados que obtendrán al realizar lo que se proponen.

En cuanto a la relación autoeficacia y con variables relacionadas a la familia, que en el caso de este estudio se abordó aspectos como: con quien viven los alumnos, nivel educativo de padre, madre, percepción del nivel socio económico, etc. se han encontrado datos interesantes como el reconocer que el núcleo familiar es de gran trascendencia en la vida de los adolescentes ya que ahí es donde se consolida su personalidad. Zavala (2001) hace referencia a Moss (1974), quién afirma que el “ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo; el rol del ambiente es fundamental como formador del comportamiento humano ya que este contempla una compleja combinación de variables organizacionales y sociales, así como también físicas; que influirán sobre el desarrollo del individuo” (p.17). Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede observar que tanto las estudiantes que viven con sus padres, papá o mamá, coinciden en que la actividad para la que se sienten más capaces es la redacción; por otro lado, los que viven con sus hermanos presentan más interés por preparación para los exámenes. La convivencia familiar es importante para el desarrollo del individuo ya que les brinda seguridad a los adolescentes y una percepción de mayor eficacia al realizar tareas, relacionadas con el aprendizaje.

Según hallazgos encontrados por Becerra y Martínez (2015), los hijos de padres que tienen un mayor nivel educativo (posgrado) se consideran más incentivados para alcanzar una meta en comparación a quienes tienen padres con menor nivel educativo (bachillerato). Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la mayor parte de padres tienen estudios de bachillerato, lo cual no influye en la autoeficacia de sus hijos, ya que gran parte de los mismos se sienten motivados y optan por las tareas de redacción.

Por otra parte, encontramos que el 10% de alumnos presentaron una necesidad educativa especial a lo largo de su vida estudiantil, sin embargo, ésta no tuvo impacto en la forma en que perciben sus habilidades y destrezas en el ámbito académico, ya que si comparamos con el resto de estudiantes, presentan la misma motivación e interés por la actividad de redacción, siendo la preparación para los exámenes la segunda actividad para la que se sienten aptos de realizar.

Según investigaciones realizadas por Torres, Real, Mallo y Méndez (2015), se puede apreciar que la autoeficacia es una variable predictora en el rendimiento de los estudiantes, ya que influye en el aprovechamiento y demuestra que a mayor autoeficacia percibida mayor va a ser el rendimiento alcanzado, ya que como estableció Bandura, las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan al nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos Blanco, Ornelas, Aguirre, Guedea, (2012, p. 561). Los resultados obtenidos en esta investigación constatan que el 31% de los estudiantes presentan un promedio de 9/10, los cuales se aprecian más eficaces para las actividades de redacción y preparación para los exámenes. Por ello la necesidad de que los responsables del proceso educativo afiancen el desarrollo de las competencias académicas y fomenten en los estudiantes habilidades que permitan confiar en sus propias capacidades. (Pajares 2001),

Finalmente, se puede concluir que la autoeficacia en los estudiantes es un constructo que influye a la hora de tomar decisiones (Bandura), ya que el individuo se basa en las creencias que tiene sobre su rendimiento, habilidades o destrezas para realizar una determinada actividad porque se siente capaz de realizarla adecuadamente; siendo así, los hallazgos de este estudio nos permiten conocer que la autoeficacia actúa como un factor regulador de la conducta y la modifica para hacer buenas elecciones, por tal motivo, cuando un estudiante se percibe eficaz para realizar una tarea tiene más probabilidad de éxito en los procesos de aprendizaje, mediado por las actividades como buenos hábitos de estudio, redacción, enfrentamiento frente a exámenes, toma de notas – apuntes y lectura.

CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos, se extraen las siguientes conclusiones:

- La mayor parte de las participantes de la investigación menciona que de las actividades relacionadas a la autoeficacia para el aprendizaje (lectura, hábitos de estudio, toma de notas, preparación para los exámenes y redacción), sentirse más hábil o capaz para aquellas relacionadas con la redacción, ya que al presentarles varias opciones se identificaron claramente con aquellas asociadas a ésta.
- Por otro lado, de los resultados obtenidos, se pudo conocer que los estudiantes se perciben con poca afinidad hacia *actividades relacionadas a la lectura*, lo que podría considerarse un factor potencial de riesgo en el proceso de aprendizaje.
- El nivel de autoeficacia con el que se perciben los estudiantes tendría influencia en la decisión vocacional, ya ellos podrían elegir carreras u ocupaciones en las cuales existan actividades para las cuales se sienten más hábiles y eficaces de realizar, caso contrario sería el reflejo de una baja percepción de autoeficacia, que podría restringir esta decisión a ciertos ámbitos en los que la ejecución de algunas actividades sean determinantes para el éxito profesional.
- Un alto porcentaje de encuestados respondió que el nivel educativo de sus padres es bachillerato, lo cual no influye en la autoeficacia de sus hijos, ya que gran parte de los mismos se sienten motivados y optan por las tareas de redacción.
- La orientación vocacional que reciben los estudiantes dentro de los centros educativos es importante ya que si ésta se la realiza con miras a reconocer las habilidades y destrezas con las que cuenta cada estudiante, fomentará una adecuada decisión a la hora de seleccionar su carrera universitaria.

RECOMENDACIONES

- Realizar futuros estudios longitudinales, con la misma población utilizando una muestra aleatoria de los participantes, con el propósito de saber si la carrera universitaria que eligieron, es acorde a los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los resultados del cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje, sería conveniente ampliar el tamaño muestral en futuras investigaciones con el propósito de encontrar tales diferencias significativas o corroborar los datos encontrados.
- La institución educativa participante en el presente estudio, debería trabajar en procesos de intervención con las estudiantes de bachillerato, con el objetivo de incrementar la expectativa de autoeficacia para el aprendizaje, que permita valorar positivamente sus logros académicos, la mejora del autoconocimiento y de esta manera se pueda relacionar con la eficiencia en la toma de decisiones vocacionales.
- Finalmente es recomendable desarrollar nuevos estudios en los que se tomen en consideración las variables de género y autoeficacia para el aprendizaje, y de esta manera obtener indicadores que aporte a una mejor orientación vocacional y elección de carrera acorde a las diferentes expectativas de los estudiantes, así como tener elementos que apoyen al trabajo con actividades determinantes para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Asbún, Carolina, & Ferreira, Yolanda. (2004). Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la ciudad de la paz. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 2(1), 12-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612004000100002&lng=es&tlng=es.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura. (Ed.), *Auto-eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual (201-221)*. España: Ed. Descle De Brouwer. *Intervención en Orientación para la elección de carrera*. Memorias del 2do. Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional.
- Bausela, E. (2007). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica diálogos educativos*, 24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2473883.pdf>
- Becerra, C., y Martínez, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/664>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J.F., Guedea, J.C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17. pp. 557-571. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105011>
- Blanco, M., y Martín, J. (1987). *Propuesta de un instrumento de autoorientación*.1 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2015984.pdf>
- Carbonero, M., y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 229. Recuperado de: www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1187
- Carpio, A. (2007). *Propuesta para la intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del centro universitario de Sancti Spiritus "José Pérez"*, 54. Universidad de Girona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/10803/8002/1/tacc.pdf

- Carrasco, S. (2009). El enfoque del desarrollo y el modelo de intervención por programas. *Publicaciones didácticas*, 208. Recuperado de: publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/00254/articulo-pd
- Cepero, A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*, (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Chacón, O., (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, diversificada y profesional venezolana*. Universitat Rovira I Virgili, San Cristóbal. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8907>
- Chacón, C., (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Revista de la Universidad de los Andes Táchira*, 45. Recuperado de: <file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-LasCreenciasDeAutoeficacia-2968869.pdf>
- Cuji, L., (2007). *Análisis del discurso de la orientación vocacional según los presupuestos de la escuela de Frankfurt*, 101. Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2988>
- De León y Rodríguez (2013). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 10-16. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272008000100004
- Díaz, M., (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808403.pdf>
- González, J. (2003). *Orientación profesional*. España. Editorial Club Universitario, 58. Recuperado de: https://books.google.com.ec/books?id=tMkaC-2cG1wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- González, M., (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista iberoamericana de educación*, 51 (2009), 201-220. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie51a10.htm>
- Hernández, Y., (2009). *La importancia de la orientación vocacional en los adolescentes que cursan el tercer año de secundaria. Una propuesta*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 6, 11. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/26154.pdf>

- Hernández, L., y Barraza, A., (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. México. Línea editorial: tesis doctorales, 43. Recuperado de: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2014/08/FINAL-LIBRO-DE-AUTOEFICACIA-DE-LUIS-FERNANDO.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Holland, J. (1959). A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*. 6, No. 1., 35-44
- Mallo, S. (2014). *Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en una muestra de estudiantes de 4to de E.S.O.* Universidad Santiago de Compostela. Madrid.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2008), *Investigación Educativa*. 5ta. Edición. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ministerio de educación (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional*, 67. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/.../A.-Manual-de-OVP.pdf>
- Ministerio de educación, (2015). *Modelo de atención integral de los departamentos de consejería estudiantil – DECE*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atenci%C3%B3n_integral_departamentos_de_consejer%C3%ADa_estudiantil_-_dece.pdf
- Montero, M. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Ciudad Juárez, 13. Recuperado de: <http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Elecciondecarreraprofesional.pdf>
- Norzagaray, C., Maytorena, E., y Montaña, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 23. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n21/a05.pdf>
- Olaz, F. (2014). *Autoeficacia, diferencias de género, y comportamiento vocacional*. Researchgate. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262676657_Autoeficacia_Diferencias_de_genero_y_Comportamiento_vocacional

- Oliver, R. (2001). *Elección de carrera: todas las licenciaturas de todas las universidades públicas y privadas*. México, Limusa, 35.
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J., Blanco, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 780. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/140/14023127005.pdf
- Osipow, S. (1997). *Teorías sobre la elección de carreras*. México, Trillas, 53.
- Pajares, F. (1996). "Current Directions in Self Research: Self-efficacy", ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association Nueva York, abril.
- Pajares, F. (2001). "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 543-578.
- Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, P. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España, Secretaria general técnica, 254. Recuperado de: http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Patiño, M., y Astudillo, L. (2015). *Incidencia de la orientación vocacional en la elección de la carrera de psicología en estudiantes de la Universidad de Cuenca*. Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22787/1/tesis.pdf>
- Prieto, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. *Psicología educativa*, 1. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista mexicana de orientación educativa*, 53. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a06.pdf>
- Repetto, E. (2002). *La orientación intercultural: problemas y perspectivas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v3/v3a02.pdf>
- Rodriguez, M. (1991). *Orientación Educativa*, 2da. Edición, Madrid.
- Salvador, A. y Peiró, J. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid, Alhambra, 11. Recuperado de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/electivas/ECFP/Orientacion-vocacional-Aisenson/salvador%20y%20peiro%20-%20la%20madurez%20vocacional-.pdf>

- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España. Publicaciones de la Universitat Jaume, 87. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>
- Santana, L. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 107.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26(3), 207-231.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1997). "Developing self-efficacious readers and writers: the role of social and self-regulatory processes", en Guthrie, J. y Wigfield, A. (eds.) *Reading engagement: motivation readers through integrated instruction*, Newark: International Reading Association, pp.34-50.
- Serrano, J. y Valdes, E. (1999). *Orientación Vocacional*. México: UAEM
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper Row (Traducción Española, 1963).
- Torres, C., Real, E., Mallo, S., y Méndez, R. (2015). Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en una muestra de estudiantes de 4to de E.S.O. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Recuperado de: http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/139/pdf_29
- Tuckman, B., y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México, Cengage Learning.
- Véliz, A., y Apocada, P., (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 132. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000200002
- Villa, G. (2010). *Instrumentos de observación y registro de los indicadores vocacionales para el portafolio vocacional del alumno fundamentado en la teoría tipológica de las carreras de Holland*. Recuperado de: <http://files.i-simposio-orientacion.webnode.es/200000123-996b59a65f/Conferencia%20%20Gabriel%20Villa%20Portafolio%20Vocacional%20SNO.pdf>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México, Pearson.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México, Pearson. Recuperado de: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

Zavala, G. (2001). *El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. Año de secundaria de los colegios nacionales del distrito RIMAC*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/Tesis/Salud/Zavala_G_G/t_completo.pdf

ANEXOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Consentimiento informado:

Estimado estudiante, te invitamos a participar en el presente estudio denominado “*Preferencias vocacionales de Estudiantes de Bachillerato - Loja*”, el mismo que está enmarcado en el Programa de investigación: Promoción e Intervención en las áreas de Salud Mental y Orientación Universitaria. Para que decida participar lea detenidamente este documento.

Su participación no compromete riesgo alguno en el aspecto físico, psicológico, social o económico. La información proporcionada, será manejada de manera anónima, confidencial y directa por los docentes investigadores a cargo de este estudio¹, y utilizada con fines exclusivos de investigación y difusión académica.

Toda la información proporcionada ayudará a establecer el perfil de intereses vocacionales y elección de la carrera de estudiantes de Bachillerato de la ciudad de Loja y desarrollo de planes de orientación e intervención eficientes en relación a la problemática investigada.

Una vez que he leído los apartados anteriores y siguiendo las consideraciones éticas aplicadas en investigaciones con seres humanos, solicito explicitar su aceptación.

Acepto participar en el estudio y autorizo a los investigadores de la UTPL hacer uso de la información que a continuación proporcionaré, con fines exclusivos de investigación y difusión académica.

Sí acepto participar

¹ Dra. PhD. María Elvira Aguirre, Dra. PhD. Lucy Andrade, Mg. Paulina Moreno, Mg. Luz Ivonne Zabaleta y Mg. Margoth Iriarte.

1.- CUESTIONARIO SOCIO – DEMOGRÁFICO



Edad: años Fecha de nacimiento: ___/___/___ Género: ___ Hombre ___ Mujer

Con quién vives: Padres: _____ Papá: _____ Mamá: _____ Solo: _____ Hermanos: _____
Otros (especifique): _____

Nivel socio-económico: (percepción de la situación económica de la familia: Alto: _____ Medio Alto: _____
Medio: _____ Medio Bajo: _____ Bajo: _____

Nivel educativo del padre:

Educación Básica: _____ Bachillerato: _____ Estudios universitarios: Grado: _____ Postgrado: _____

Nivel educativo de la madre:

Educación Básica: _____ Bachillerato: _____ Estudios universitarios: Grado: _____ Postgrado: _____

Trabaja actualmente su padre: Si _____ Tiempo completo: _____ Medio tiempo: _____ Ocasional: _____

No: _____ Jubilado: _____

Trabaja actualmente su madre: Si _____ Tiempo completo: _____ Medio tiempo: _____ Ocasional: _____

No: _____ Jubilado: _____

Tipo de establecimiento: Particular: _____ Fiscomisional: _____ Fiscal: _____

Año curricular: II Bachillerato _____ III Bachillerato: _____

Tipo de Bachillerato: Ciencias Básicas: _____ Otro: (especifique): _____

Rendimiento académico: Cuál fue tu promedio general el último año aprobado: _____ puntos

Has repetido algún año en el colegio: Si: _____ Qué curso: _____ Cuántas veces: _____ No: _____

Consideras que: Tienes una necesidad educativa especial: Si: _____ No: _____

De qué tipo: _____

Tuviste una necesidad educativa especial: Si: _____ No: _____

De qué tipo: _____ Cómo la superaste: _____

2. "Test de Intereses Profesionales de Holland"²

Instrucciones Generales

- Sólo debes leer atentamente las instrucciones y responder según tu interés o proyección personal y profesional.
- Después de realizar el ejercicio, completa el cuadro resumen.

AUTOCONOCIMIENTO.

PARTE A. Marque con una X todos los adjetivos que describan tu personalidad. Señala tantos como desees. Trata de definirte tal como es, no como le gustaría ser.

1. Huraño		16. Dispuesto a ayudar		31. Pesimista	
2. Discutidor		17. Inflexible		32. Hedonista	
3. Arrogante		18. Insensible		33. Práctico	
4. Capaz		19. Introverso		34. Rebelde	
5. Común Y Corriente		20. Intuitivo		35. Reservado	
6. Conformista		21. Irritable		36. Culto	
7. Conciencioso		22. Amable		37. Lento de movimientos	

² SDS – Self Directed Search (Holland, 2014)

8. Curioso		23. De buenos modales		38. Sociable	
9. Dependiente		24. Varonil		39. Estable	
10. Eficiente		25. Inconforme		40. Esforzado	
11. Paciente		26. Poco realista		41. Fuerte	
12. Dinámico		27. Poco culto		42. Suspica	
13. Femenino		28. Poco idealista		43. Cumplido	
14. Amistoso		29. Impopular		44. Modesto	
15. Generoso		30. Original		45. Poco convencional	

PARTE B: Califícate de acuerdo con las siguientes características tal como consideras ser en comparación con otras personas de tu edad. Encierra en un círculo la respuesta que más se ajuste a ti mismo.

AUTOCONOCIMIENTO	Más que los demás	Igual que los demás	Menos que los demás
PARTE B			
1. Distráido	C	A	A
2. Capacidad artística	A	B	C
3. Capacidad burocrática	A	B	C
4. Conservador	A	B	C
5. Cooperación	A	B	C
6. Expresividad	A	B	C
7. Liderazgo	A	B	C
8. Gusto en ayudar a los demás	A	B	C
9. Capacidad matemática	A	B	C
10. Capacidad mecánica	A	B	C
11. Originalidad	A	B	C
12. Popularidad con el sexo opuesto	A	B	C
13. Capacidad para investigar	A	B	C
14. Capacidad científica.	A	B	C
15. Seguridad en sí mismo	A	B	C
16. Comprensión de sí mismo	C	A	A
17. Comprensión de los demás	A	B	C
18. Pulcritud	A	B	C

PARTE C: Indique qué importancia da a las siguientes clases de logros, aspiraciones y metas.

AUTOCONOCIMIENTO	Más que los demás	Igual que los demás	Menos que los demás
PARTE C			
1. Estar feliz y satisfecho	A	B	C
2. Descubrir o elaborar un producto útil	A	B	C
3. Ayudar a quienes están en apuros	A	B	C
4. Llegar a ser una autoridad en algún tema	A	B	C
5. Llegar a ser un deportista destacado	A	B	C
6. Llegar a ser un líder en la comunidad	A	B	C
7. Ser influyente en asuntos públicos	A	B	C
8. Observar una conducta religiosa formal	A	B	C
9. Contribuir a la ciencia en forma teórica	A	B	C
10. Contribuir a la ciencia en forma técnica	A	B	C
11. Escribir bien (novelas, poemas)	A	B	C
12. Haber leído mucho	C	A	A
13. Trabajar mucho	A	B	C
14. Contribuir al bienestar humano.	A	B	C
15. Crear buenas obras artísticas (teatro, pintura)	A	B	C
16. Llegar a ser un buen músico	A	B	C
17. Llegar a ser un experto en finanzas y negocios	A	B	C
18. Hallar un propósito real en la vida	A	B	C

PARTE D: Para las siguientes preguntas escoge una sola alternativa, según lo que más se ajuste a ti mismo.

<p>1. Me gusta...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Leer y meditar sobre los problemas b) Anotar datos y hacer cálculos c) Tener una posición poderosa d) Enseñar o ayudar a los demás e) Trabajar manualmente, usar equipos, herramientas f) Usar mi talento artístico 	<p>2. Mi mayor habilidad se manifiesta en...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Negocios b) Artes c) Ciencias d) Liderazgo e) Relaciones Humanas f) Mecánica
--	--

<p>3. Soy muy incompetente en...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mecánica b) Ciencia c) Relaciones Humanas d) Negocios e) Liderazgo f) Artes 	<p>4. Si tuviera que realizar alguna de estas actividades, la que menos me agradaría es...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Participar en actividades sociales muy formales b) Tener una posición de responsabilidad c) Llevar pacientes mentales a actividades recreativas d) Llevar registros exactos y complejos e) Escribir un poema f) Hacer algo que exija paciencia y precisión
<p>5. Las materias que más me gustan son...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Arte b) Administración, contabilidad c) Química, Física d) Educación tecnológica, Mecánica e) Historia f) Ciencias Sociales, Filosofía 	

3.-Inventario de Intereses de Holland.

Marca con una X las oraciones con las que te identificas porque son cosas que dirías, harías o pensarías.

1.	Valoro la capacidad de compartir cosas personales con los demás.	
2.	Me gusta ser una persona clave del grupo.	
3.	Me enorgullece ser cuidadoso en todos los detalles de mi trabajo.	
4.	No me molesta ensuciarme las manos.	
5.	Veo a la educación como un proceso que se da a lo largo de la vida, que desarrolla y marca mi mente.	
6.	Me encanta vestirme de manera informal, intentar nuevos colores y estilos.	
7.	Casi siempre me doy cuenta cuando alguien necesita hablar.	
8.	Me alegra encontrar gente organizada y en acción.	
9.	Una buena rutina ayuda a hacer el trabajo.	
10.	Me gusta comprar materiales para hacer las cosas por mí mismo.	

11.	A veces puedo estar sentado por largo tiempo armando rompecabezas o leyendo o sólo pensando acerca de la vida.	
12.	Tengo una gran imaginación.	
13.	Me hace sentir bien cuidar a la gente.	
14.	Me gusta que me tengan confianza para hacer un trabajo.	
15.	Estoy satisfecho sabiendo que hice un trabajo cuidadosa y completamente.	
16.	Me gusta hacer cosas prácticas, manuales.	
17.	Me meto de lleno a leer sobre temas que despiertan mi curiosidad.	
18.	Me gusta aplicar creativamente nuevas ideas.	
19.	Si tengo un problema con alguien me gusta hablar y resolverlo.	
20.	Para tener éxito hay que apuntar alto.	
21.	Prefiero estar en una posición en la que no tenga responsabilidad en las decisiones.	
22.	No me gusta perder mucho tiempo en discusiones: lo que es así es así.	
23.	Necesito analizar profundamente un problema antes de actuar.	
24.	Me gusta arreglar las cosas a mí alrededor para que parezcan únicas y diferentes.	
25.	Cuando me siento deprimido, busco a un amigo para hablar.	
26.	Después de sugerir un plan, prefiero dejarles a los otros la atención de los detalles.	
27.	En general, me siento cómodo/a en cualquier parte.	
28.	Es estimulante realizar actividades al aire libre.	
29.	Sigo preguntando ¿Por qué?	
30.	Deseo que mi trabajo sea una expresión de mi manera de ser y de mis sentimientos.	
31.	Me gustaría encontrar medios para hacer que la gente se interese más en el prójimo.	
32.	Es emocionante ser parte de decisiones importantes.	
33.	Me gusta que haya alguien más que se ocupe.	
34.	Me gusta que lo que me rodea sea comprensible y práctico.	
35.	Necesito meterme en el problema hasta encontrar una respuesta.	
36.	La belleza de la naturaleza toca algo muy profundo dentro de mí.	
37.	Las relaciones familiares son muy importantes para mí.	
38.	Ascender y progresar es importante para mí.	
39.	La eficiencia para mí significa armar a diario el conjunto de manera cuidadosa y ordenada.	
40.	Un sistema de leyes fuertes y el orden son importantes para prevenir el caos.	

41.	Los libros que desafían la manera de pensar siempre amplían mi perspectiva.	
42.	Busco ir a espectáculos artísticos, musicales y ver buenas películas.	
43.	Cuando paso un tiempo sin ver a alguien quisiera saber en qué está.	
44.	Influir en la gente es algo atractivo.	
45.	Cuando me comprometo a hacer algo tengo en cuenta cada detalle.	
46.	Y bien, el trabajo físico duro no le hace mal a nadie.	
47.	Me gustaría aprender todo sobre los temas que me interesan.	
48.	No me gusta ser del montón, quiero hacer las cosas de manera diferente.	
49.	Dime cómo te puedo ayudar.	
50.	Estoy dispuesto/a a asumir riesgos para seguir adelante.	
51.	Quiero instrucciones precisas y reglas claras cuando comienzo algo.	
52.	Lo primero que busco en un auto es un motor bien construido.	
53.	Algunas personas son intelectualmente estimulantes.	
54.	Cuando estoy creando no presto atención a otras cosas.	
55.	Estoy convencido que mucha gente en nuestra sociedad necesita ayuda.	
56.	Es divertido obtener ideas a través de la gente.	
57.	Odio que cambien los esquemas cuando ya los aprendí.	
58.	Usualmente sé cómo actuar en situaciones de emergencia.	
59.	Es atrapante leer sobre nuevos descubrimientos.	
60.	Me gusta crear situaciones fuera de lo común.	
61.	Con frecuencia dejo mis cosas para prestar atención a la gente que parece solitaria y sin amigos.	
62.	Me encanta el intercambio.	
63.	No me gusta hacer cosas de las que no estoy seguro de su consistencia.	
64.	Los deportes son importantes para alcanzar la fortaleza física.	
65.	Siempre he tenido curiosidad acerca de la modalidad de los trabajos al aire libre.	
66.	Es divertido tener condiciones para tratar o hacer algo inusual.	
67.	Creo que la gente es básicamente buena.	
68.	Si no puedo hacer algo en el primer intento, trato otra vez con entusiasmo y energía.	
69.	Aprecio saber exactamente qué es lo que la gente espera de mí.	
70.	Me gusta poner distancia en las cosas para ver si puedo asegurarlas.	
71.	No hay que apurarse, se pueden pensar y planificar los movimientos lógicamente.	
72.	Sería duro imaginar la vida sin belleza alrededor.	
73.	A menudo la gente me confía sus problemas.	

74.	En general, me acerco a la gente que me pone en contacto con distintos recursos.	
75.	No necesito demasiado para ser feliz.	

4.-

INVENTARIO DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE³

Instrucciones:

En este cuestionario se presentan varias frases que mencionan estrategias de estudio. Examina cada una de ellas y responde en la columna de la derecha, utilizando una escala de 1 a 10.

Un **1** indica que estás **nada seguro** de poder utilizar esa estrategia y un **10** indica que estás **muy seguro** de poder utilizarla adecuadamente. Puedes utilizar cualquier número comprendido entre 1 y 10 para evaluar tu grado de seguridad en poder utilizar exitosamente cada una de las estrategias mencionadas.

Así, por ejemplo, si un estudiante colocase un **3 o 4** a la derecha de la frase "subrayar las palabras desconocidas de un texto" estaría sugiriendo que se siente **poco seguro** de poder usar esa estrategia. Si, en cambio, hubiese colocado un **7 o un 8** estaría sugiriendo que se siente **bastante seguro** de poder emplearla.

Responde, por favor, de la manera más sincera posible. La información que aportes será de mucha utilidad para el estudio sobre el uso de estrategias de estudio en el bachillerato.

Escala de respuesta:

ME SIENTO.....

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada seguro poco seguro moderadamente seguro bastante seguro muy seguro

1.	Cuando me doy cuenta que tengo problemas para concentrarme en la lectura, ¿puedo centrar mi atención y aprender/leer el material? (R)	
2.	Cuando no entiendo un párrafo que acabo de leer, ¿puedo aclararlo con una relectura cuidadosa? (R)	
3.	Cuando tengo problemas para recordar hechos clave en una tarea de lectura, ¿puedo encontrar una manera de recordar dos semanas más tarde? (R)	
4.	Cuando tengo problemas para recordar las definiciones complejas de un libro de texto, ¿puedo volver a definirlos de manera que los recordaré? (S)	

³ Self Efficacy for learning form – SELF, (Kitsantas y Zimmerman, 2003): Evalúa las creencias de autoeficacia autorregulatoria de los estudiantes en cinco áreas de funcionamiento: lectura, toma de apuntes, afrontamiento de exámenes, habilidades de escritura y hábitos de estudio.

5.	Cuando me siento muy ansioso antes de rendir una prueba, ¿puedo recordar todo el material/contenido que he estudiado? (T)	
6.	Cuando he intentado, sin éxito, estudiar durante una hora, ¿puedo ajustar y alcanzar el objetivo del estudio durante el tiempo restante? (S)	
7.	Cuando se me da una extensa tarea de lectura para finalizarla antes de la clase. Al día siguiente, ¿puedo establecer un espacio de tiempo suficiente en mi agenda para acabarla? (R)	
8.	Cuando no entiendo a mi profesor, ¿puedo hacer la pregunta correcta para aclarar los temas/contenidos? (N)	
9.	Cuando el profesor da una conferencia desorganizada, ¿puedo reorganizar y volver a escribir sus notas antes de la próxima clase? (N)	
10.	Cuando encuentro que tareas/deberes varían mucho en extensión cada día, ¿puedo ajustar mi horario/tiempo para completarlos? (S)	
11.	Cuando conozco que mis apuntes son mucho menores que las de otro estudiante ¿puedo anotar todos los puntos que el profesor presente durante la próxima clase? (N)	
12.	Cuando noté que me retrasaba en tareas/deberes durante la semana, ¿puedo ponerme al día durante el fin de semana? (S)	
13.	Cuando otro estudiante me pide estudiar juntos en un tema que he experimentado dificultades, ¿puedo ser un compañero de estudio eficaz? (S)	
14.	Cuando no he asistido a varias clases, ¿puedo recuperar el trabajo dentro de una semana? (S)	
15.	Cuando lo que está leyendo no tiene sentido, ¿puedo interpretar mediante el uso de varios tipos de textos u otras ayudas? (R)	
16.	Cuando pierdes una clase, ¿puedo encontrar otro estudiante que me explique los contenidos/apuntes, de manera más clara que el profesor? (N)	
17.	Cuando hay problemas con amigos y los compañeros de conflictos en trabajos escolares, ¿puedo mantenerme al día con mis tareas? (S)	
18.	Cuando la lectura asignada es aburrida, ¿puedo encontrar una manera de motivarme para aprender plenamente? (R)	
19.	Cuando una tarea, como por ejemplo incluir nuevas palabras en el vocabulario, es repetitiva y poco interesante, ¿puedo convertirla en un reto apasionante? (S)	
20.	Cuando una lectura asignada está mal escrita, ¿puedo averiguar su significado para entender bien para rendir una prueba? (R)	
21.	Cuando la conferencia de un profesor es muy compleja, ¿puedo encontrar una manera de conseguir la información para aclararme antes de la clase? (N)	
22.	Cuando la conferencia de su profesor es muy compleja, ¿puedo escribir un resumen efectivo con mis notas/apuntes antes de la próxima clase? (N)	
23.	Cuando tengo problemas para comprender el material de lectura asignado, ¿puedo encontrar un compañero de clase que me explique todo claramente? (R)	
24.	Cuando me siento de mal humor o inquieto durante el estudio, ¿puedo enfocar mi atención lo suficiente como para terminar el trabajo asignado? (S)	
25.	Cuando estoy tratando de entender un nuevo tema, ¿puedo asociar suficientemente los nuevos conceptos con los antiguos y recordarlos? (S)	

26.	Cuando una conferencia es especialmente aburrida, ¿puedo motivarme para mantener buenas notas? (N)	
27.	Cuando tengo problemas para comprender una tarea de lectura, ¿puedo encontrar frases clave que me ayudarán a entender cada párrafo? (R)	
28.	Cuando tengo que rendir una prueba de una materia que no me gusta, ¿puedo encontrar una manera de motivarme para obtener una buena nota? (T)	
29.	Cuando tengo tiempo disponible entre las clases, ¿puedo motivarme para usarlo para el estudio? (S)	
30.	Cuando tuve problemas para entender la clase de un profesor, ¿puedo aclarar la confusión antes de la próxima clase, mediante la comparación de los apuntes con un compañero de clase? (N)	
31.	Al sentir ansiedad durante un examen y tener dificultad para organizar y utilizar mis conocimientos, ¿puedo relajarme y concentrarme suficientemente bien como para recordarlos? (T)	
32.	Cuanto te sientes deprimido cuando está cerca un examen, ¿puedo encontrar la manera de motivarme, para hacerlo bien? (T)	
33.	Cuando estoy cansado, pero no he terminado de escribir un trabajo, ¿puedo encontrar una manera de motivarme hasta cumplirlo? (W)	
34.	Cuando de repente te das cuenta de que no puedes recordar cualquier material que has leído durante la última media hora, ¿puedo crear auto-preguntas para ayudarme a revisar el material exitosamente? (R)	
35.	Cuando me encuentro posponiendo la escritura de un documento asignado, ¿puedo motivarme para comenzar la tarea de inmediato? (W)	
36.	Cuando tengo problemas para recordar un concepto abstracto, ¿puedo pensar en un buen ejemplo que me ayudará a recordar en la prueba/examen? (T)	
37.	Cuando mis amigos quieren ver una película, pero tenemos que estudiar para un examen, ¿puedo encontrar una manera de rechazar sin ofenderlos? (T)	
38.	Cuando mis últimos resultados de los exámenes hayas sido bajos, ¿puedo averiguar las preguntas antes de la próxima prueba que mejorará en gran medida mi puntuación? (T)	
39.	Cuando estoy tomando un curso que cubre una gran cantidad de contenidos/información, ¿puedo condensar mis notas sólo los temas esenciales? (N)	
40.	Cuando me encuentro recibiendo un nuevo curso, ¿puedo aumentar el tiempo de estudio suficiente para ponerme al día? (S)	
41.	Cuando hago un esfuerzo para recordar los detalles técnicos de un concepto en una prueba/examen, ¿puedo encontrar una manera de asociar entre sí, lo que aseguraría el recordarlos? (T)	
42.	Cuando el profesor da una conferencia con tanta rapidez que no se puedo escribir todo, ¿puedo registrar todos los puntos importantes en mis notas/apuntes? (N)	
43.	Cuando estoy enojado por un curso debido a que un profesor exige requisitos, ¿puedo encontrar una manera de canalizar mi ira para tener éxito? (S)	
44.	Cuando divago al escribir una tarea importante, ¿puedo reenfocarme lo suficiente como para terminar el trabajo a tiempo? (W)	
45.	Cuando al describir un principio complejo en un documento escrito, ¿puedo crear una analogía que otro podrá comprender? (W)	

46.	Cuando me doy cuenta que el primer borrador está bien en contenido, pero que hay fallas en la gramática y es confuso, ¿puedo revisarlo para que esté completamente claro y gramaticalmente correcto? (W)	
47.	Cuando se te pide que escribas un documento conciso, bien organizado en la noche, ¿puedo encontrar una manera de hacerlo? (W)	
48.	Cuando no estás satisfecho con un importante trabajo que está escribiendo, ¿puedo encontrar a otra persona que me enseñe como corregirlo? (W)	
49.	Cuando se me pide que escriba un artículo sobre un tema desconocido, ¿puedo encontrar suficiente/buena información para satisfacer a mi profesor? (W)	
50.	Cuando te enteras de que un documento que acabas de escribir es confuso y necesita ser reescrito por completo, ¿puedo retrasar mis otros planes por un día, para revisarlo? (W)	
51.	Cuando descubro que las tareas para el quimestre/unidad son mucho más de lo esperado, ¿puedo cambiar mis otras prioridades para tener suficiente tiempo para estudiar? (S)	
52.	Cuando pienso que hice mal un examen, que acabo de terminar ¿puedo ir a mis apuntes y localizar toda la información que se había olvidado? (T)	
53.	Cuando estoy luchando para recordar los detalles de una lectura compleja que me han asignado, ¿puedo escribir notas que me ayuden a recordar? (R)	
54.	Al ver que había acumulado para el último minuto estudiar para una prueba, ¿puedo comenzar mi preparación para el examen mucho más temprano y así no tener todo acumulado la próxima vez? (T)	
55.	Cuando otros compañeros enfatizan partes de la clase que he excluido de mis notas, ¿puedo corregir esta omisión antes de la próxima clase? (N)	
56.	Cuando estoy luchando para comprender la información general de un examen, ¿puedo trazar un diagrama para recordar todo dos semanas después? (T)	
57.	Cuando tengo problemas para estudiar lo anotado en clase, ya que son incompletas o confusas, ¿puedo revisar y volver a escribir con claridad después de cada clase? (N)	

R = lectura S = tema de estudio T = preparación de la prueba N = toma de notas
W= redacción