

Evaluación de la madurez vocacional de estudiantes de bachillerato tecnológico en el noroeste de México

Evaluation of the vocational maturity of technological high school students in Northwestern Mexico

Edgar Catarino Guerra Casillas • Carlos Javier Del Cid García • Briza Sinaí Ramírez González

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las competencias para la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de una institución de educación media superior. La investigación es de orden cuantitativo, con un enfoque descriptivo, de carácter transversal. La muestra se constituyó por 292 estudiantes (de 2º, 4º y 6º semestres) de un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios ubicada en el noroeste de México. Los resultados exponen que en la formación académica de los estudiantes existen deficiencias que constituyen factores negativos que inciden de forma significativa en las decisiones sobre su futuro académico y profesional después de terminar el bachillerato; no obstante, se identificaron diferencias en las necesidades formativas y perspectivas entre las características de los participantes y el grado que cursan.

Palabras clave: Orientación vocacional, educación vocacional, bachillerato técnico, educación media superior.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the competences for vocational decision-making of the students of a higher secondary education institution. The research is of quantitative order, with a descriptive approach, of a transversal nature. The sample consisted of 191 students (from 2nd, 4th, and 6th semesters) from a Center for Industrial and Services Technological Studies of Northwestern Mexico. The results shows that the academic training of students shows deficiencies which constitute negative factors that significantly affect decisions about their academic and professional future after concluding high school; however, differences in training needs and perspectives were identified between the characteristics of the participants and the degree they are studying.

Keywords: Vocational orientation, vocational education, technical high school, high school.

INTRODUCCIÓN

La complejidad de los cambios socioeconómicos y culturales exigen a las personas el desarrollo de competencias que faciliten la adaptación a situaciones y contextos que se generan por condiciones en constante transformación, cambios que de alguna manera inciden en la predisposición de los estudiantes para la toma de decisiones académicas y vocacionales (Escalante et al., 2021). Es crucial que el estudiante de bachillerato desarrolle competencias que faciliten la elección de una carrera universitaria, así como determinar una trayectoria académica, ya que estas decisiones se proyectarán a futuro en su ambiente familiar, laboral y social (Escalante et al., 2021).

En la educación media superior (EMS), como menciona Navarro (2020), los estudiantes transitan por una formación en la que integran las competencias para enfrentar los procesos de cambio y transición de la EMS a la educación superior (ES). Por otra parte, para Bermúdez et al. (2020), durante la trayectoria en EMS los estudiantes deberían incorporar competencias que les posibiliten incorporarse a los nuevos contextos que enfrentarán durante su trayectoria en ES, aunque los egresados de EMS no siempre cuentan con el desarrollo de las competencias que les faciliten enfrentar estos retos.

Por lo tanto, este proceso de transición se vincula con el progreso de las habilidades del estudiante para el conocimiento de sí mismo, así como la incorporación de herramientas que favorezcan la actuación en contextos distintos a los que ha experimentado en la EMS (Bermúdez et al., 2020).

Con relación a lo anterior, ubicamos la orientación vocacional como uno de los ejes que propician el desarrollo de estas competencias, ya que, para Rivas (2007), la orientación vocacional se enfoca en generar que el adolescente se apropie de sus propias expectativas, competencias y habilidades que le permitan desarrollar un plan de vida, una trayectoria académica en ES y una proyección en contextos laborales.

Edgar Catarino Guerra Casillas. Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestro en Educación por la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada. Correo electrónico: edgar.guerra@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0005-7306-8588>.

Carlos Javier Del Cid García. Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Cuenta con los reconocimientos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Perfil Deseable PRODEP. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “Programas de estímulo como variable predictora de los cambios en la profesión académica en escuelas Normales de México” en la *Revista Colombiana de Educación*. Correo electrónico: carlos.cid@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-7331>.

Briza Sinái Ramírez González. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios número 74, Baja California, México. Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Correo electrónico: briza.ramirez@cet74.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0007-1258-3177>.

En contexto con lo anterior, la vocación deviene desde la predisposición del individuo para ejercer una profesión u oficio, ya que el proceso de la orientación vocacional no se ubica en un punto predeterminado, sino que se convierte en una forma de conducir al individuo a lo largo de su trayectoria académica en congruencia con sus objetivos de vida y profesionales (Ochoa, 2018).

La orientación vocacional, de acuerdo con Caro et al. (2021), se desarrolla mediante un contexto que busca facilitar la toma de decisiones vocacionales efectivas sobre la continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes de EMS. Por otra parte, señalan que en el contexto latinoamericano se observa un escaso desarrollo en las estrategias de acción y de evaluación de programas que ofrecen orientación vocacional desde distintos contextos educativos.

De acuerdo con Castañeda y Solorio (2014), la orientación vocacional se integra como un área de acción de la orientación educativa y representa un espacio en donde el sujeto diseña su trayectoria académica y laboral. De esta manera, la orientación vocacional es la intervención que busca acompañar a los estudiantes durante su proceso de elección de las rutas a seguir durante su trayectoria formativa (Rascovan, 2013).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del *Marco curricular común* (MCC) para EMS incluyen temas de orientación vocacional. El MCC es uno de los pilares de la *Reforma educativa de la educación media superior* (RIEMS) que se implementó en el año 2008, en la cual se ubica un marco curricular desde un enfoque por competencias, cuya base es el perfil del egresado para todas las modalidades de la EMS (bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, capacitación para el trabajo y el tecnólogo) (SEP, 2017).

De acuerdo con la SEP (2017), se define en el perfil de egreso de EMS un conjunto de 11 ámbitos que establecen las competencias que deben caracterizar a todos los egresados, entendiéndose como competencias a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico; dentro de este perfil se ubica el ámbito de *Habilidades socioemocionales y proyecto de vida*, mediante el cual el estudiante de EMS logrará ser autoconsciente y determinado, tendrá la capacidad de construir un proyecto de vida y su trayectoria académica para la educación superior con metas personales y buscará aprovechar al máximo sus opciones y recursos (SEP, 2017).

De esta manera se busca garantizar que el egresado de la EMS tenga la capacidad de (a) afrontar la adversidad, (b) actuar con efectividad, (c) reconocer la necesidad de solicitar apoyo, (d) fijar metas, (e) aprovechar sus opciones y recursos, y (f) tomar decisiones y oportunidades (SEP, 2017). En consecuencia, el desarrollo de estas habilidades le será de utilidad a lo largo de su trayectoria académica, permitiéndole ser capaz de organizar y diseñar una trayectoria pertinente con base en sus objetivos y metas personales y profesionales.

El perfil de egreso de la EMS mediante los espacios curriculares de habilidades socioemocionales y proyecto de vida busca garantizar que los estudiantes desarrollen

las habilidades y herramientas que les permitan elegir un área disciplinar para sus estudios de ES de manera informada y coherente con sus intereses y características vocacionales. En este sentido, el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020) indica la necesidad de implementar programas de tutorías, orientación vocacional, profesional y nivelación académica, con el objetivo de ampliar la flexibilidad entre las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, para mejorar la eficiencia terminal, la absorción y el rendimiento escolar en la educación media superior.

El diseño de la trayectoria académica en educación superior es un ejercicio complejo de proyección hacia el futuro. Se evidencia la necesidad de acompañar al estudiante de EMS para apoyarlo a construir certezas ante las situaciones inciertas que se viven en la sociedad (Ormaza, 2019). De acuerdo con Super (1955), la elección vocacional se concreta como un proceso, más allá de constituirse como un evento único en un momento determinado; esta concepción de lo vocacional indica una serie de elecciones que excluyen e incluyen opciones y alternativas, proceso mediante el cual se llega a una elección ocupacional.

La teoría de madurez vocacional propuesta por Super (1955) describe cinco dimensiones básicas (planificación, exploración, información, toma de decisiones y orientación realista) que describen las características que integran el proceso para el desarrollo de una trayectoria académica y proyecto de vida.

Este desarrollo se ubica en la etapa de exploración (de los 15 a los 24 años) y se caracteriza por una orientación hacia la elección vocacional que depende de la mayor cantidad posible de información, así como de una planificación detallada en coherencia con sus preferencias, intereses y habilidades, ya que de esta manera el adolescente puede cristalizar los rasgos relevantes de sus posibles opciones vocacionales y en consecuencia el desarrollo de su identidad vocacional y ocupacional.

Desde el mismo marco de ideas, Pinzón y Prieto (2006) describen las dimensiones de madurez vocacional como: (a) *Planificación*, la cual hace referencia a la competencia que ha desarrollado la persona para examinarsse a sí mismo y planificar esa representación hacia el futuro, a partir de los hallazgos pasados sobre sí mismo y la aceptación del compromiso de decidir, la aptitud de creer en sí mismo, la autoestima y la creencia de que tiene la capacidad de desenvolverse exitosamente en varias carreras.

En cuanto a la dimensión (b) *Exploración*, se refiere a la actitud del joven para mirarse a sí mismo, interiorizar sus intereses vocacionales y preguntarse qué es lo que desea en la vida, qué profesión desea desempeñar y las acciones que toma para explorar sobre su interés vocacional; la dimensión (c) *Información* constituye aspectos relacionados con el conocimiento sobre las universidades, las carreras que ofertan, el mercado laboral y los sueldos de las áreas que le interesan.

Con relación a la dimensión que corresponde a las decisiones vocacionales, Pinzón y Prieto (2006) describen (d) *Toma de decisiones*, en la que se refieren a la capacidad que tiene el joven de interiorizar los conocimientos que ha adquirido, tanto personal

como ocupacional y de las carreras que le interesan, para después evaluar y comparar todo esto, con la finalidad de tomar una decisión consciente, reflexiva e informada. Por último, la dimensión (e) *Orientación realista*, la cual es considerada como la más compleja, ya que se enfoca en la capacidad del joven de darse cuenta de hasta qué punto su decisión relacionada con el futuro es realista y realizable; también se hace énfasis en la capacidad de reacción para solucionar las situaciones imprevistas, ya que esta dimensión es la combinación de componentes como el conocimiento de sí mismo, las apreciaciones personales y la solidez de sus inclinaciones vocacionales.

Los estudiantes de EMS enfrentan la complejidad de los cambios culturales y retos que se presentan desde un contexto de toma de decisiones vocacionales; no obstante, el acompañamiento y habilidades pertinentes para el diseño de las trayectorias académicas resultan insuficientes. Con base en lo anterior, esta investigación tiene el objetivo de analizar las competencias para la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de una institución de educación media superior ubicada en el noroeste de México.

DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de la investigación es de orden cuantitativo, transversal, con un alcance descriptivo. El muestreo fue no-probabilístico por cuotas (el cálculo de la muestra se llevó a cabo mediante un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 5%). El procedimiento de recolección de información se realizó mediante la técnica de encuesta, aplicando un cuestionario en formato en línea como instrumento de evaluación (McMillan y Schumacher, 2005).

Participantes

Los participantes fueron 292 estudiantes de una institución de educación media superior del subsistema tecnológico. Los participantes cursan las especialidades de Técnico en Administración de Recursos Humanos, Técnico en Preparación de Alimentos y Bebidas, Técnico en Logística, Técnico en Servicios de Hospedaje, Técnico en Electricidad y Técnico en Mantenimiento Industrial. De dicho universo, 34% se encontraba en el segundo semestre, 33% en el cuarto semestre y 33% cursaba el sexto semestre. Con relación a la edad de los participantes, 63% se encontraba entre los 16 y 17 años, 18% entre los 14 y 15 años, y 16% entre 18 y 19 años. El 66% se identificaron con el género femenino y 34% con el masculino.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario diseñado por Busot (1995) denominado *Inventario de madurez vocacional*, el cual se integra por 60 ítems divididos en cinco dimensiones que se fundamentan en la teoría de madurez vocacional (Super, 1955). El cuestionario

originalmente está conformado por opción de respuesta dicotómica (Sí/No). Para su aplicación en el contexto de la educación media superior se modificó la opción de respuesta por una escala de Likert de seis niveles, que va de 1 como valor mínimo a 6 como valor máximo (1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Poco en desacuerdo, 4: Poco de acuerdo, 5: De acuerdo, 6: Totalmente de acuerdo). Además, con el objetivo de contextualizar la redacción de los reactivos, algunos de ellos se modificaron en su estructura sintáctica (ver Tabla 1).

Tabla 1*Dimensiones del cuestionario de evaluación de madurez vocacional*

Dimensiones	Ítems	Ejemplo de ítem	Escala
Planificación	12	Yo ya he pensado cuál es la universidad que más me conviene para estudiar	Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo
Exploración	12	He procurado participar en experiencias de trabajo o en otras actividades, con el fin de explorar mis intereses y aptitudes vocacionales	Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo
Información	12	Conozco bastante acerca de las carreras que se estudian en Ensenada, Baja California	Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo
Toma de decisiones	12	Es mejor no pensar mucho, y decidirse de una vez	Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo
Orientación realista	12	Necesito hacer varios test para saber qué carreras y ocupaciones se ajustan a mi manera de ser	Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo

Nota: El instrumento está conformado por 60 ítems que miden las cinco dimensiones de madurez vocacional, la opción de respuesta era de opción dicotómica (Sí/No) y se modificó a una escala de Likert de 6 niveles.

Fuente: Elaboración propia a partir del inventario de madurez vocacional de Busot (1995).

El instrumento se adaptó de manera digital mediante la herramienta Google Forms. Para llevar a cabo la aplicación del cuestionario y hacer probable una mayor participación de estudiantes se realizaron diversas estrategias: (a) se facilitó la liga del cuestionario a los estudiantes de 2º, 4º y 6º semestres, publicando las instrucciones y la liga en la plataforma digital Classroom que utiliza el departamento de Servicios Escolares de la institución; (b) se facilitó la liga del cuestionario a los jefes de grupo de cada semestre vía WhatsApp a través del departamento de Servicios Escolares, con la indicación de compartir la liga con los compañeros; por último (c) se llevó a cabo la aplicación del cuestionario en el Laboratorio de Cómputo del plantel.

Validez y confiabilidad del cuestionario

Dada la adaptación sintáctica de los ítems y la modificación en la escala de respuesta del Inventario de madurez vocacional (Busot, 1995), se realizó un análisis factorial exploratorio de máxima verosimilitud y rotación Oblimin para determinar la validez

de constructo de las escalas que constituyen el cuestionario. Se eliminaron aquellos ítems que mostraron un peso factorial menor a .35. La estructura subyacente que determinó el análisis factorial exploratorio y la eliminación de determinados ítems modificó la estructura original de escalas del cuestionario, por lo que se decidió renombrar las dimensiones resultantes de acuerdo con las características de cada escala, buscando mantener la coherencia conceptual con las dimensiones de la teoría de madurez vocacional (Super, 1955).

En cuanto a la dimensión (a) *Planificación* se eliminaron 4 ítems con peso factorial inferior a .35, se conformó una escala de 8 ítems con un KMO de .76 y la esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 353.7$, $gl = 28$, $p = <.001$. La escala se dividió en dos factores, el primer factor se organiza mediante una escala de tres ítems y se denominó “Creencias negativas”, se caracteriza por realizar una planificación a partir de la creencia de que la universidad será muy difícil y expresa poca claridad sobre sus intereses vocacionales (ejemplo de ítem: “Tengo la impresión de que sirvo para muy pocas cosas”). El segundo factor se compone por una escala de cinco ítems, el cual se denominó “Dificultad en la elección” y describe cómo el individuo evade la responsabilidad de elegir por sí mismo, prefiere que una figura de autoridad le brinde seguridad o que decida por él (ejemplo de ítem: “Me cuesta mucho decidir por mí mismo, ojalá que hubiera alguien que me dijera lo que debo escoger”). Los dos factores explican el 47.7% de la varianza total de la escala y un alfa de Cronbach de .73.

Por otra parte, en la dimensión (b) *Exploración* se eliminaron tres ítems con peso factorial inferior a .35, se conformó una escala de nueve ítems con un KMO de .83 y la esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 504.6$, $gl = 36$, $p = <.001$. La escala se dividió en dos factores, el primero se compone por cinco ítems, el cual se denominó “Indagación independiente” y se caracteriza como: el individuo investiga por su parte, se acerca a los contextos educativos y laborales para aclarar sus dudas e intereses (ejemplo de ítem: “He preguntado a otras personas para que me aclaren dudas que tengo sobre las carreras”). El segundo factor se compone por una escala de cuatro ítems, denominada como “Indagación guiada”, se define como: el individuo explora aspectos sobre las profesiones y sobre temas de vocación acudiendo a profesionales y expertos en el tema (ejemplo de ítem: “He recibido la ayuda de un orientador, psicólogo o profesor en asuntos profesionales”). Ambos factores explican el 48.5% de la varianza total de la escala y muestran un alfa de Cronbach de .78.

Con relación a la dimensión (c) *Información*, se eliminaron cinco ítems con peso factorial inferior a .35, se conformó una escala de siete ítems con un KMO de .85 y la esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 510.4$, $gl = 21$, $p = <.001$.

Los ítems se agruparon en un solo factor que explica el 46.30% de la varianza total, el cual se denominó como “Criterios y características”: conoce los requerimientos necesarios para ingresar a la carrera de interés, es consciente del perfil de egreso,

las ventajas y desventajas de su interés vocacional (ejemplo de ítem: “Conozco las limitaciones, riesgos o desventajas de las carreras u ocupaciones que me interesan”). La escala mostró un alfa de Cronbach de .80.

En cuanto a la dimensión (d) *Toma de decisiones*, se eliminaron cuatro ítems con peso factorial inferior a .35, se conformó una escala de 8 ítems con un KMO de .66 y esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 231.5$, $gl = 28$, $p = <.001$; la escala se dividió en dos factores, el primer factor se conforma de tres ítems, el cual se denomina “Decisión reflexiva”: antes de tomar una decisión vocacional reflexiona sobre sus intereses y estrategias para decidir de manera coherente con su vocación (ejemplo de ítem: “He aprendido a tomar decisiones de una forma estratégica y coherente con mis intereses educativos”). El segundo factor se conforma de cinco ítems y se denominó “Decisión irreflexiva”: toma decisiones vocacionales apresuradas sin antes reflexionar sobre su vocación o limita sus opciones de decisión al no considerar que existe la posibilidad de contar con más de una opción vocacional (ejemplo de ítem: “Es mejor no pensar mucho y decidirse de una vez”). La suma de los dos factores explica el 44.56% de la varianza total de la escala y un alfa de Cronbach de .60.

Por último, en la dimensión (e) *Orientación realista* se eliminaron ocho ítems con peso factorial inferior a .35, la escala resultó de un solo factor conformado por cuatro ítems que explican el 50.61% de la varianza total de la escala, con un KMO de .70 y esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 174.8$, $gl = 6$, $p = <.001$. El factor se denominó como “Incertidumbre”: expresa dudas respecto a sus propias habilidades, no conoce cuáles son las carreras que se ajustan a sus habilidades y ha cambiado mucho de opinión sobre la carrera que le gusta (ejemplo de ítem: “Estoy confundido acerca de lo que soy y de lo que debo hacer en el futuro”). La escala obtuvo un alfa de Cronbach de .67.

En cuanto a la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento, se determinó mediante el alfa de Cronbach (α), a partir de los criterios de Kline (2000) ($\alpha > 0.9$: *excelente*), ($\alpha = 0.7$ a 0.9 : *bueno*), ($\alpha = 0.6$ a 0.7 : *aceptable*), ($\alpha = 0.5$ a 0.6 : *pobre*), ($\alpha < 0.5$: *inaceptable*). En el caso de los valores más bajos de las escalas “Decisión reflexiva” y “Decisión irreflexiva”, que corresponden a la dimensión *Toma de decisiones* con un alfa de Cronbach $\alpha = .604$, y la escala “Incertidumbre”, que corresponde a la dimensión *Orientación realista* con un alfa de Cronbach $\alpha = .672$, se encuentran dentro del criterio *aceptable*, y el resto de las escalas se encuentran dentro del criterio *bueno*.

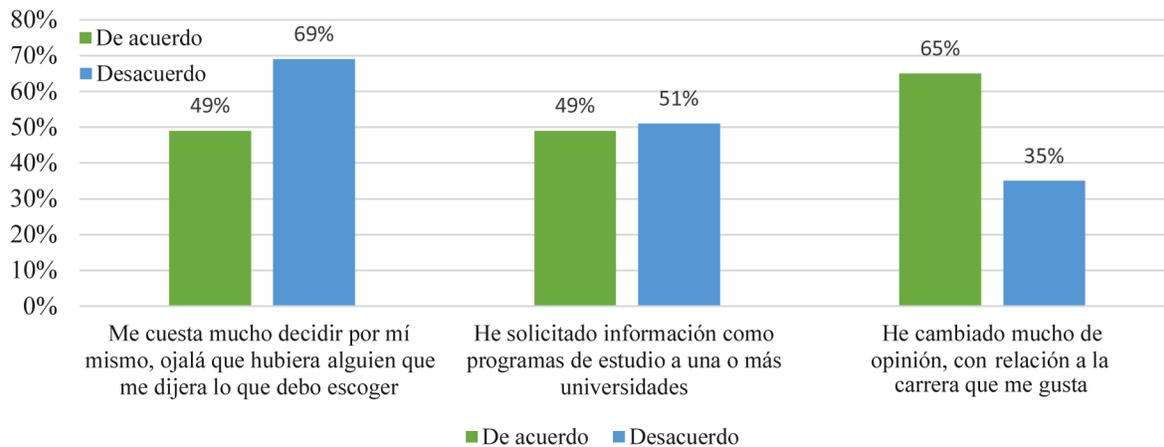
RESULTADOS

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las respuestas que permiten detectar aspectos que influyen en las dificultades para decidir por una carrera y las posibles consecuencias que se generan la toma de una decisión desinformada sobre los contextos de los egresados de las carreras de interés; por otra parte, las consecuencias de la falta de conocimiento de sus propias habilidades.

A pesar de que 64% de los estudiantes reporta que tiene autonomía para tomar decisiones por su propia cuenta, 51% señala que no se ha informado sobre las características de la carrera que le interesa. Al tomar en cuenta que dichos estudiantes tienen la seguridad de tomar decisiones vocacionales por su cuenta, pero sin informarse previamente, esto podría desembocar en incertidumbre o indecisión a causa de la falta de información, como es el caso del 65% de los estudiantes (ver Figura 1).

Figura 1

Decisiones, información y consecuencias

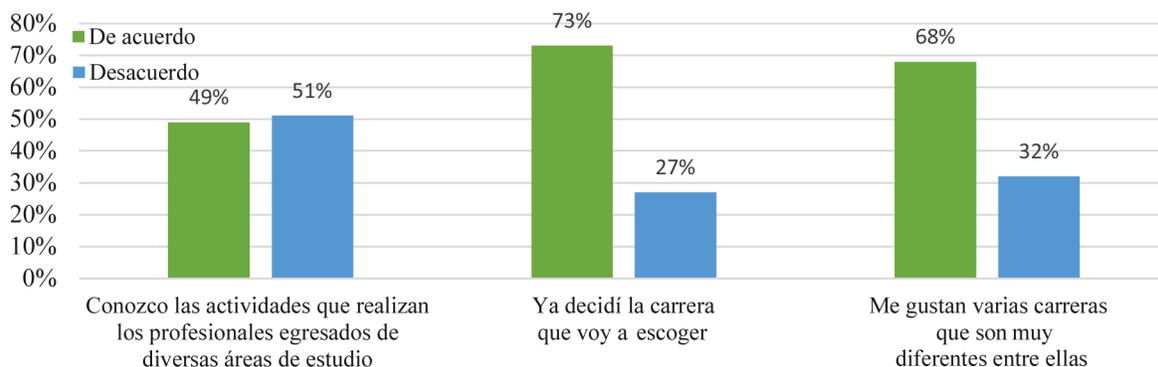


Nota: los ítems pertenecen a las escalas que conforman las dimensiones *Planificación, Exploración y Orientación realista*; se seleccionaron estos ítems con la intención de identificar un escenario general de los estudiantes en cuanto a la información con la que cuentan sobre contextos académicos.

Por otra parte, 68% de los participantes reportan que les interesan varias opciones de carreras, pero cada una de ellas es muy distinta a la otra, cuestión que se podría solucionar o aclarar si los estudiantes contaran con la información sobre los contenidos de cada licenciatura o tuvieran una noción sobre las actividades que realizan los egresados al ejercer su área de conocimiento. De esta manera el estudiante de bachillerato, mediante esta información, podría elegir una licenciatura que se ajuste a sus intereses, objetivos y posibilidades.

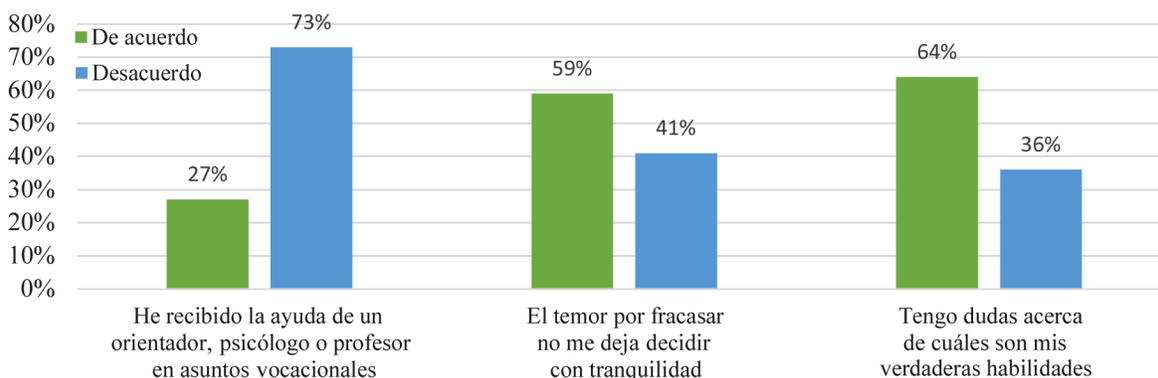
Al considerar lo anterior, se muestra que 51% de los estudiantes no cuenta con la información necesaria para tomar una decisión asertiva; no obstante, 73% de los participantes refieren que ya decidieron por una carrera a pesar de no contar con la información pertinente. Con base en esto se infiere que los estudiantes han tomado una decisión de manera desinformada y sin una planificación (ver Figura 2).

En cuanto a las habilidades, 64% de los participantes reporta incertidumbre sobre sus verdaderas habilidades, puesto que el tema de acompañamiento para el descubrimiento de estas y la atención sobre la incertidumbre experimentada por los alumnos es un aspecto que tendría que ser atendido por la figura del orientador, psicólogo o profesor. Sin embargo 73% de los participantes reportan no haber recibido apoyo

Figura 2*Desinformación*

Nota: los ítems pertenecen a las escalas que conforman las dimensiones *Información*, *Toma de decisiones* y *Orientación realista*.

de ninguna de estas figuras; en consecuencia 59% experimenta temor por fracasar, desembocando en dificultad para decidirse por una carrera (ver Figura 3).

Figura 3*El conocimiento de mis habilidades*

Nota: los ítems pertenecen a las escalas que conforman las dimensiones *Exploración*, *Toma de decisiones* y *Orientación realista*.

Por otra parte, en la Tabla 2 se describen los análisis de frecuencia de cada subdimensión resultante del análisis de validación de constructo. Destaca la subdimensión “Creencias negativas”, mediante la cual se identifica que los estudiantes visualizan una trayectoria académica difícil en la universidad ya que cuentan con poca claridad sobre sus intereses vocacionales. La subdimensión “Dificultad en la elección” indica que los participantes no evaden la responsabilidad de elegir por ellos mismo y de manera autónoma. La subdimensión “Indagación independiente” indica que los participantes se informan de manera independiente sobre las carreras y las profesiones, ya que se acercan por su propia cuenta a las instituciones o centros de trabajo para solicitar información.

En cuanto a la subdimensión “Indagación guiada”, indica que los estudiantes no exploran aspectos sobre las profesiones y sobre temas de vocación mediante la consulta con expertos en el tema. Por lo tanto, se infiere que la indagación se realiza de manera autónoma pero sin la guía de un experto que le ofrezca al estudiante un referente sobre los aspectos y características principales de una carrera que deben ser identificadas para tomar una decisión vocacional informada.

La subdimensión “Criterios y características” indica que los estudiantes tienen conocimiento del contexto de las profesiones, los requisitos para ingresar a la universidad y las actividades que realizan los egresados de las profesiones de interés. Mediante la subdimensión “Decisión reflexiva” se identifica que los participantes tienen la concepción de reflexionar antes de decidir y tomar en cuenta los propios intereses, por lo tanto, tienden a reflexionar antes de tomar una decisión.

En cuanto a la subdimensión de “Decisión irreflexiva”, se infiere que los estudiantes logran identificar los aspectos negativos que se generan al tomar una decisión vocacional de manera impulsiva y comprenden que lo mejor es ser flexibles en cuanto a sus decisiones vocacionales. Por último, la subdimensión de “Incertidumbre” permite identificar que los estudiantes expresan dudas sobre sus habilidades y experimentan incertidumbre acerca de lo que tienen que hacer en el futuro e inseguridades acerca de las carreras que les interesan (ver Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivo de subdimensiones

Subdimensiones	M	Me	Mo	DE	Curtosis	Asimetría
Creencias negativas	3.32	3.33	4.00	1.04	-.429	.035
Dificultad en la elección	2.78	2.80	2.80	.910	.138	.387
Indagación independiente	3.87	4.00	2.40	.943	-.091	-.273
Indagación guiada	2.63	2.50	2.00	.999	-.029	.591
Criterios y características	3.94	4.00	4.57	.936	-.303	-.266
Decisión reflexiva	4.57	4.66	4.67	.828	1.908	-.880
Decisión irreflexiva	2.79	2.80	2.80	.840	.622	.455
Incertidumbre	3.68	3.75	4.00	1.03	-.447	-.184

Nota: la opción de respuesta por una escala de Likert de 6 niveles, que va de 1 como valor mínimo a 6 como valor máximo.

Contraste de subdimensión entre cada semestre

Se llevó a cabo un análisis Anova de un factor y análisis *post hoc* de Scheffe con el objetivo de contrastar la respuesta de los participantes sobre cada subdimensión en función del semestre que cursan. Se encontraron diferencias significantes ($p < .05$) en las subdimensiones “Responsabilidad” ($p = .003$), “Indagación” ($p < .000$), “Indagación guiada” ($p = .021$) y “Contexto profesional” ($p < .000$) (ver Tabla 3).

Tabla 3*Análisis Anova de un factor para contrastar de subdimensiones entre semestres*

Subdimensiones	2° semestre			4° semestre			6° semestre			F	p
	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE		
Creencias negativas	100	3.41	.947	94	3.35	1.15	98	3.22	1.02	.882	.415
Dificultad en la elección	100	3.02	.895	94	2.68	2.68	98	2.62	2.62	5.84	.003
Indagación independiente	100	3.67	.912	94	3.70	.969	98	4.23	.843	12.0	.001
Indagación guiada	100	2.46	1.09	94	2.57	.910	98	2.84	.952	3.92	.021
Criterios y características	100	3.68	.950	94	3.83	.939	98	4.29	.811	12.2	.001
Decisión reflexiva	100	4.55	.807	94	4.48	.892	98	4.69	.780	1.60	.203
Decisión irreflexiva	100	2.78	.837	94	2.79	.859	98	2.79	.834	.002	.998
Incertidumbre	100	3.86	1.05	94	3.65	1.03	98	3.52	.988	2.66	.071

Nota: la opción de respuesta por una escala de Likert de 6 niveles, que va de 1 como valor mínimo a 6 como valor máximo.

Mediante el análisis *post hoc* de Scheffe se identificó la diferencia entre los grupos (semestres que cursan los participantes), en cuanto a la subdimensión “Dificultad en la elección” se identificó que los estudiantes de 4° semestre reportan mayor autonomía para decidir por una carrera universitaria puesto que prefieren tomar la responsabilidad de elegir por ellos mismos; en comparación con los estudiantes de 2° y 6° semestres, en quienes se identifica menor autonomía para elegir.

La subdimensión “Indagación independiente” permite identificar que los estudiantes de 6° semestre se perciben con mayor autonomía para aclarar las dudas que tienen sobre los contextos educativos o laborales que se apegan a sus intereses.

Los estudiantes señalan que se han acercado a los centros de educación superior (a través de las páginas web de las instituciones, vía telefónica o de forma presencial) con la intención de solicitar información sobre los programas de estudio. Esto representa una diferencia significativa en contraste con los estudiantes de 2° semestre, puesto que estos últimos aún se encuentran en etapas iniciales del bachillerato y es probable que aún no visualicen concretamente una carrera universitaria, por lo que su interés por la búsqueda de información difiere del de quienes están por egresar y se encuentran en la situación de enfrentar el reto de la toma de decisiones vocacionales.

En contraparte, mediante la subdimensión “Indagación guiada” se identifica que los estudiantes de 2° semestre no consultan con profesores o profesionales que les puedan ofrecer información sobre las profesiones y no han asistido a charlar sobre temas vocacionales; los estudiantes de 6° semestre reportan una situación similar.

Al analizar la subdimensión “Criterios y características” se identifica que los estudiantes de 6° semestre reportan mayor certeza en cuanto al conocimiento de los requisitos necesarios para el ingreso a la educación superior y también señalan que conocen las ventajas y desventajas de la carrera que les interesa. Cabe señalar que los estudiantes de 6° semestre no conocen las características críticas de los planes de

estudio que permiten identificar si es la carrera que realmente les interesa; en contraste con los estudiantes de 2º semestre, estos reportan menor conocimiento de los requisitos y sobre el contexto profesional de la o las carreras universitarias de interés, por la etapa en la que se encuentran.

Contraste de subdimensiones entre la variable *sexo*

Los estereotipos de género dentro del núcleo familiar afectan en el desarrollo de una trayectoria escolar, laboral y de papeles sociales, ya que en ocasiones los padres inciden en la orientación de las decisiones vocacionales de las hijas. Se identifica que la elección de carrera no era la primera opción vocacional de algunas egresadas de educación superior (Buquet y Moreno, 2017). En este sentido, el análisis de contraste a partir de la prueba *t-Student* con la variable *sexo*, se encontraron diferencias significativas en relación con la toma de decisiones vocacionales entre quienes se identificaron con el género masculino y el femenino (ver Tabla 4).

Tabla 4

T-Student-Contraste de subdimensiones entre la variable género

Subdimensiones	Masculino			Femenino			<i>t</i>	<i>p</i>
	n	M	DE	n	M	DE		
Creencias negativas	99	3.19	1.03	193	3.39	1.04	-1.58	.114
Dificultad en la elección	99	2.94	.932	193	2.69	.890	2.18	.030
Indagación independiente	99	3.77	.932	193	3.92	.947	-1.27	.203
Indagación guiada	99	2.63	1.09	193	2.62	.952	.092	.927
Criterios y características	99	3.89	1.03	193	3.96	.885	-.558	.577
Decisión reflexiva	99	4.67	.819	193	4.53	.831	1.36	.173
Decisión irreflexiva	99	3.00	.782	193	2.68	.851	3.09	.002
Incertidumbre	99	3.36	.954	193	3.84	1.03	-3.84	.000

Nota: la opción de respuesta por una escala de Likert de 6 niveles, que va de 1 como valor mínimo a 6 como valor máximo.

En cuanto a la subdimensión “Dificultad en la elección”, los participantes que se identifican con el género masculino reportan mayor autonomía que las participantes que se identifican con el género femenino para decidir por una carrera universitaria por ellos mismos. La subdimensión “Decisión irreflexiva” permite identificar que los participantes que se identifican con el género masculino se perciben más irreflexivos en cuanto a las decisiones vocacionales, puesto que refieren la toma de decisiones impulsivas relacionadas con lo vocacional o laboral, así como se identifica que son menos flexibles al no considerar segundas opciones de carreras universitarias.

Por último, en la subdimensión “Incertidumbre” se ha identificado que las participantes que se identifican con el género femenino reportan mayor incertidumbre en cuanto a sus habilidades y sobre lo que tienen que hacer en el futuro, por lo

cual experimentan mayor indecisión sobre sus intereses vocacionales, factor que se visualiza a partir de que los estudiantes en general reportan tener dudas sobre sus verdaderas habilidades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La teoría de madurez vocacional desarrollada por Super (1955) se plantea a partir de cinco dimensiones que hacen énfasis, principalmente, en la toma de decisiones sobre una vocación a partir de la identificación de cómo el individuo explora y reflexiona sobre sus propios intereses vocacionales. En función del nivel de madurez vocacional los estudiantes pueden trazar trayectorias académicas con base en objetivos profesionales; en función del conocimiento pertinente de la información sobre el mundo académico y laboral relacionado con sus intereses.

La madurez vocacional es un proceso continuo y no un único momento (Caro et al., 2021; Gullo et al., 2022; Rodríguez, 2020; Super, 1955), por lo cual la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de educación media superior se ubica en un periodo de suma relevancia en este proceso. La exploración del estudiante de sus propios intereses y aptitudes vocacionales desemboca en una planificación prospectiva de objetivos que se traducen en una trayectoria académica y proyecto de vida. Por lo tanto, la orientación vocacional, concebida como una práctica de acompañamiento y planificación prospectiva, facilita la elección pertinente de estudios posteriores a la educación media superior.

De acuerdo con Caro et al. (2021), la implementación de programas complementarios sobre temáticas relacionadas con orientación académica y vocacional contribuye al fortalecimiento de competencias asociadas a la madurez vocacional, principalmente cuando se trata de la búsqueda de información sobre las características de los programas de estudio. Esta información resulta fundamental para la toma de una decisión vocacional coherente con los intereses y aptitudes de un estudiante; de esta forma la teoría de madurez vocacional contribuye de manera efectiva al desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda de información, exploración de intereses y aptitudes vocacionales.

El Sistema Nacional de Bachillerato, en un marco de diversidad, indica los mecanismos de gestión de espacios de orientación educativa para atender las necesidades de los estudiantes de bachillerato, incluyendo temas de vocación (DOF, 2008). Por otra parte, el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato hace énfasis en la importancia de los servicios de orientación a lo largo de la formación de los estudiantes y la necesidad de ofrecer orientación vocacional para que elijan de manera informada entre las opciones profesionales o académicas (DOF, 2009).

En congruencia con lo anterior, el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020) señala la implementación en el bachillerato de programas de orientación vocacional

para fomentar la toma de decisiones en su proyecto de vida. Sin embargo, de acuerdo con los datos aquí analizados se puede observar que la mayoría de los estudiantes reportan que no han recibido orientación académica o vocacional en la institución por un profesional o experto en estos temas.

Aún así, los resultados advierten que los participantes han tomado una decisión a partir de su propia habilidad para indagar de manera autónoma, ya que han solicitado información básica sobre los aspectos de las carreras, pero a causa de la falta de acompañamiento de expertos han realizado esta exploración a partir de la falta de conocimiento sobre las características esenciales y críticas (perfil de ingreso, perfil de egreso, mapa curricular, campo profesional, etc.). Esta cuestión, en la mayoría de los casos, ha desembocado en que los estudiantes experimentan dudas y cambios de opinión sobre su carrera de interés, así como una situación presente en cuanto al desconocimiento de sus propias aptitudes y habilidades.

A pesar de que el MCC busca homogeneizar el perfil de competencias de egreso de la educación media superior, en cada modalidad del bachillerato se desarrollan diferentes estrategias dirigidas hacia el ejercicio del acompañamiento vocacional. Por una parte, la modalidad de bachillerato general establece en el mapa curricular las asignaturas de Orientación I y Orientación II en los programas de estudio vigentes (Colegio de Bachilleres, 2018). En contraparte, para la modalidad de Bachillerato Tecnológico los programas de estudio vigentes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI, 2016) no incluyen una asignatura de orientación educativa.

Las respuestas de los participantes en el presente análisis permiten visualizar la falta de una estructura en el plan de estudios en la cual se aborden temas de orientación vocacional. En la modalidad de bachillerato tecnológico se incluye el programa Construye T (2020), proyectado y aplicado mediante la Subsecretaría de Educación Media Superior, en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que busca promover la formación socioemocional de los estudiantes de EMS. Mediante los lineamientos del programa Construye T se recomienda que la implementación de las actividades del programa sea realizada por los docentes, tutores u orientadores, cuestión que resulta deficiente en el contexto de estudio, ya que solo se cuenta con un orientador con una formación académica necesaria para la instrumentación de las estrategias.

Pese a que las modalidades del bachillerato general y el tecnológico abordan el tema vocacional desde distintas estrategias –como asignaturas en los programas de estudio vigentes o a partir de un programa externo para su aplicación–, los resultados de esta investigación ponen sobre la mesa de discusión el debate sobre la efectividad del programa para cada plantel del bachillerato tecnológico. Cada plantel presenta situaciones y contextos únicos que afectan la aplicación efectiva de los programas.

Desde esta lógica, no contar con espacios curriculares formales que atiendan las cuestiones vocacionales representa una deficiencia de estrategias para el mejoramiento del servicio de orientación vocacional, al igual que depender de un solo programa con estrategias ubicadas a partir de una agenda internacional alejada de la realidad educativa de cada institución.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede inferir una escasa implementación y efectividad del programa Construye T para el plantel de bachillerato tecnológico para ofrecer apoyo vocacional a los estudiantes. Sin embargo, hay que tener en cuenta las dinámicas y contextos particulares del plantel (carga horaria de los docentes, número de docentes en contraste con el número de alumnos, instalaciones en contraste con las actividades que demanda el programa Construye T) que podrían dificultar el acompañamiento vocacional para los estudiantes.

Desde esta perspectiva, explorar la implementación de estrategias que utilizan los planteles educativos para atender los temas vocacionales en las distintas modalidades del bachillerato permite conocer qué tan acordes son los lineamientos normativos en contraste con las necesidades específicas de un plantel, y por otra parte identificar los resultados de dichas estrategias a partir de la indagación de las herramientas y habilidades que los estudiantes han adquirido en temas de toma de decisiones vocacionales.

Se ha identificado que a pesar de que los estudiantes de los tres semestres no han recibido apoyo de un orientador o profesor con conocimientos vocacionales, los estudiantes de 6° semestre tienen la necesidad de desarrollar mayor autonomía para decidir por una carrera y para indagar sobre los criterios y perfiles para el ingreso a la universidad. Los estudiantes de 4° semestre cuentan con mayor autonomía para decidir en comparación con los estudiantes de 2°, este resultado es debido a que los estudiantes de 2° están en etapas iniciales de la trayectoria académica en bachillerato y aún no visualizan una opción de carrera en la universidad.

Los estudiantes de 6° se encuentran en la última etapa de su trayectoria en bachillerato y cuentan con una visión prospectiva más desarrollada sobre la universidad, pero sin el acompañamiento de un profesional en temas vocacionales, por lo tanto, son menos autónomos para tomar una decisión vocacional. De acuerdo con Gullo et al. (2022), el estrés que representa tomar decisiones vocacionales afecta negativamente en la autopercepción sobre competencias para la solución de problemas y madurez vocacional, de manera que los estudiantes que cursan el último semestre de su trayectoria académica en bachillerato experimentan mayor estrés en comparación con los estudiantes de los primeros semestres.

Por otra parte, mediante el análisis del contraste entre la variable género y las subdimensiones de la teoría de madurez vocacional (Super, 1955) se determina que los participantes que se identifican con el género masculino reportan mayor autonomía para decidir por un área disciplinar de interés, y son menos reflexivos a la hora de

decidir y menos flexibles para considerar otras opciones vocacionales, en contraste con las participantes que se identifican con el género femenino. Por lo tanto cabe preguntarse por las posibles consecuencias de que un egresado de bachillerato solo visualice una opción vocacional y dentro de ese contexto no logre el ingreso a esta única opción.

Las participantes reportan inseguridades e incertidumbre sobre el conocimiento de sus propias habilidades, incertidumbre sobre lo que tienen que hacer en el futuro e indecisión sobre la carrera que ya han escogido. Los estereotipos de género son ejes que posibilitan las desigualdades entre hombres y mujeres en cuanto a los ámbitos laboral y educativo, estos inciden de manera negativa en el rendimiento académico, intereses y elección vocacionales; las mujeres que cuentan con un grado mayor de estereotipos de género presentan menor grado de desarrollo de madurez vocacional (Santana-Vega et al., 2023).

Con base en los análisis realizados se identificó que los estudiantes de 6° ya han visualizado la carrera universitaria que les interesa estudiar, y que han decidido de manera autónoma a pesar de que no han recibido apoyo de un orientador en cuanto a temas de vocación que los dirija a tomar decisiones realistas y congruentes con sus intereses y habilidades. Es necesario establecer una relación coherente de las habilidades y aptitudes del estudiantes de bachillerato con relación a las opciones de programas de estudio de educación superior; el estudiante al explorar sus habilidades, interés y motivaciones propicia la toma de decisiones vocacionales de manera asertiva, lo cual incentiva a continuar con su trayectoria académica (Ramos et al., 2022).

De acuerdo con López-Aguilar et al. (2023), la integración de información pertinente sobre las características de planes y programas de estudio de educación superior en la formación de estudiantes de bachillerato en la etapa terminal resulta una variable predictora sobre el grado de adaptabilidad e integración académica del estudiante en el contexto universitario. En este sentido, resulta relevante el planteamiento de programas complementarios de acompañamiento vocacional en la EMS desde el referente teórico del modelo de madurez vocacional como parte de la formación integral de los estudiantes para probabilizar un mejor proceso de transición hacia el nivel superior.

REFERENCIAS

- Bermúdez, R., Estrella, L., Huerta, A., y Heras, A. (2020). Algunos rasgos psicológicos preponderantes en el joven que ingresa a la educación superior. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies: JBES*, 4(1). <https://www.redalyc.org/journal/5736/573667940028/>
- Buquet, A., y Moreno, H. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México* [serie Asuntos de Género, n. 146]. CEPAL-Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41567/S1700445_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Busot, A. (1995). *Elección y desarrollo vocacional*. Universidad del Zulia. https://openlibrary.org/works/OL2094496W/Eleccio%CC%81n_y_desarrollo_vocacional
- Caro, C., Maureira, Y., y Céspedes, P. (2021). Evaluación de una estrategia de acompañamiento a la orientación vocacional en estudiantes secundarios de las regiones de Ñuble y Biobío. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 254-268. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n44/0718-5162-rexe-20-44-254.pdf>
- Castañeda, L., y Solorio, M. (2014). La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 55-59. https://www.researchgate.net/profile/Liliana-Castaneda-2/publication/265643101_Career_Choice_Between_Vocation_and_Institutional_Offerings/links/541754de0cf2218008bee38d/Career-Choice-Between-Vocation-and-Institutional-Offerings.pdf
- Construye T (2020). *Estrategias de implementación del Programa Construye T*. http://construyet.sep.gob.mx/docs/guia_para_la_implementacion_2020.pdf
- Colegio de Bachilleres (2018). *Orientación I: Programas de asignatura*. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/1er_semestre/Basica/10_Orientacion_I.pdf
- DGETI [Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios] (2016). *Construye T*. <http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/acciones-y-programas/117-articulo-contruyete>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2008). Acuerdo Número 442, reformado, 26 de septiembre de 2008 (México). http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- DOF (2009). Acuerdo número 9/CD/2009, reformado, Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato [CSNB], 17 de diciembre de 2009. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/acuerdo_numero_9_cd2009_comite_directivo_snb_0.pdf
- DOF (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024 [PSE], reformada. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Escalante, I., Vizcarra, M., y Ramírez, A. (2021). Modelo para facilitar el proceso de orientación vocacional en estudiantes de bachillerato. *Summa. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 3(1), 1-28. <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/199/127>
- Gobierno del Estado de Baja California (2020, mar. 20). Plan Estatal de Desarrollo de Baja California [PE-DBC] 2020-2024, reformado, <http://www.obserbc.com/documentos/plan-estatal-de-desarrollo-de-baja-california-2020-2024/>
- Gullo, S., García, Y., y Peralta, Y. (2022). *Autoeficacia general y madurez vocacional en estudiantes adolescentes: una perspectiva desde lo vivencial*. Acvenisproh. https://www.acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/2/3
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2a. ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Psychological-Testing/Kline/p/book/9780415211581#>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P., y González-Benítez, N. (2023). Modelo sobre adaptabilidad de estudiantes en tránsito en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2023/e10). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4398/2392>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson. <https://idoc.pub/documents/idocpub-en5kwrwxgpn0>
- Navarro, J. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 153-178. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14064759007/14064759007.pdf>
- Ormaza, P. (2019). Educación: orientación vocacional y profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067113>
- Ochoa, S. (2018). Orientación vocacional. Entre el deseo, el contexto y la historia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 134-149. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.08>
- Pinzón, B., y Prieto, L. (2006). Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(2), 518-540. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30910215.pdf>

- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47-54. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a06.pdf>
- Ramos, C., Roque, R., y Ramos, J. (2022). Asociaciones entre los rasgos de personalidad en los estudiantes y su programa educativo de bachillerato. *Summa. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 4(1), 1-13. <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/225/154>
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 5-13. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121941002.pdf>
- Rodríguez, N. (2020). *La psicología positiva como enfoque para el desarrollo de un plan de acción tutorial que enfatiza la competencia de autogestión en el desarrollo de la madurez vocacional* [Tesis de Doctorado]. Tecnológico de Monterrey. Repositorio institucional del Tecnológico de Monterrey. repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/637453/Disertaci%C3%B3n%20-%20A00447164%20-%20RITEC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santana-Vega, L., Ruiz-Alfonso, Z., y Feliciano-García, L. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, (400), 265-294. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/245343/estereotipos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Super, D. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57(3), 151-162. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146815505700306?journalCode=tcza>

Cómo citar este artículo:

Guerra Casillas, E. C., Del Cid García, C. J., y Ramírez González, B. S. (2023). Evaluación de la madurez vocacional de estudiantes de bachillerato tecnológico en el noroeste de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1791. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1791



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.