

Artículo de investigación

Cómo citar: Orejarena, H., y Alvarino, E. (2021). Efectos del proyecto de vida en el autoconcepto, autoestima y orientación universitaria en estudiantes rurales. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 81-95. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.81-95>

ISSN: 0124-1494
eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 febrero 2021.
Aceptado: 18 abril 2021.
Publicado: 4 julio 2021.

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Efectos del proyecto de vida en el autoconcepto, autoestima y orientación universitaria en estudiantes rurales

Effects of life project on self-concept, self-esteem and college orientation in rural students and college orientation in rural students

Efeitos do projecto de vida no autoconceito, auto-estima e orientação universitária em estudantes rurais e orientação universitária em estudantes rurais

Resumen

El objetivo de esta investigación fue estudiar el efecto que produce la planificación del proyecto de vida en el autoconcepto académico, autoestima, expectativas sobre el futuro y la selección de la carrera universitaria, en los estudiantes del grado 10° del colegio Pozo Cuatro de la zona rural del municipio de Sabana de Torres, Santander. La muestra estuvo constituida por 13 estudiantes durante el año escolar de 2020. Se establece un estudio preexperimental de antes y después. Se utilizaron los instrumentos Escala de Autoconcepto Académico (EAA), la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), la Escala de Expectativas de Futuro en Adolescentes (EEFA) y el cuestionario institucional sobre la toma de decisión profesional. Se realizó una evaluación previa a la aplicación de nueve talleres psicoeducativos y una posterior. Como hallazgos se destacan: el aumento en los puntajes y en la frecuencia de los estudiantes que se encuentra seguros de la selección de la carrera o programa de educación superior, la integración de los factores psicosociales como componentes de apoyo de la orientación vocacional y los efectos que produce la planificación del proyecto de vida en el conocimiento de sí mismos.

Palabras clave: autoconcepto académico, madurez vocacional, orientación vocacional, proyecto de vida.

Héctor Andrés Orejarena Silva

Psicólogo, especialista en Psicología Clínica, magíster en Neuropsicología y Educación.

horejarenas@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5384-9145>

Elías José Alvarino Cadena

Psicólogo.
Corporación Universitaria Minuto de Dios
ealvarinoca@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4239-0903>



Abstract

The aim of this research was to study the effect that has planning a life project, academic self-concept, self-esteem, future expectation and the selection of the career plans, in tenth grade students in a public school called Pozo Cuatro school in the rural area of the municipality of Sabana de Torres, Santander. Thirteen students participated in this study during 2020 school year. This report followed a pre-experimental design in one group, with a pre-test and a post-test. The instruments Escala de Autoconcepto Académico (EAA), Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), Escala de Expectativas de Futuro en Adolescentes (EEFA), and the institutional questionnaire on professional decision-making were used. An evaluation was carried out prior to the application of nine psychoeducational workshops, and a subsequent one. As findings, the following stand out: the increase in the scores and in the frequency of students who are sure of the selection of the career or higher education program, the integration of psychosocial factors as support components of vocational guidance and the effects that produces the planning of the life project in the knowledge of themselves.

Keywords: life project, vocational maturity, academic self-concept, vocational training.

Resumo

O objectivo desta investigação era estudar o efeito do planeamento de projectos de vida no autoconceito académico, auto-estima, expectativas sobre o futuro e a selecção de uma carreira universitária nos alunos do 10º ano da escola Pozo Cuatro na zona rural do município de Sabana de Torres, Santander. A amostra consistiu em 13 alunos durante o ano lectivo de 2020. Foi estabelecido um pré-experimental antes e depois do estudo. Foram utilizados os seguintes instrumentos: a Escala de Auto-Conceito Académico (CEA), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (EAR), a Escala de Expectativas dos Adolescentes para o Futuro (EEFA), e o questionário institucional sobre a tomada de decisões de carreira. Foi realizada uma avaliação antes e depois da aplicação de 9 oficinas psico-educacionais. Os resultados incluem: o aumento das pontuações e da frequência dos estudantes que estão confiantes na sua escolha de carreira ou programa de ensino superior, a integração de factores psicossociais como componentes de apoio à orientação profissional, e os efeitos do planeamento de projectos de vida na auto-consciencialização.

Keywords: projecto de vida, maturidade vocacional, auto-conceito académico, orientação vocacional.

Introducción

La deserción estudiantil en la educación superior es considerada como el abandono del proceso educativo por diferentes motivos: socioeconómicos, individuales, institucionales y académicos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009). En este caso, se enfatiza la deserción desde el determinante individual, que hace referencia al significado que le asigna el estudiante a su comportamiento de abandono, debido al fracaso de no alcanzar las metas deseadas (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE], 2014). En este sentido, cabe entonces preguntar: ¿cuántos estudiantes universitarios desertan en Colombia cada año?

Según el MEN (2016), en el año 2016, la deserción en la educación superior en Colombia fue del 46,1 %, es decir, 2 390 000 estudiantes; esto equivale a 1 099 400 estudiantes que abandonaron sus programas universitarios. Paralelo a estos datos, el MEN (2013) afirma que el 70 % de estas deserciones se producen por un determinante en especial: selección de carreras que no les gusta o que no cumplen con las expectativas deseadas. Por lo expuesto anteriormente, se evidencia que este factor altera el proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, particularmente, en el periodo crítico, que según los expertos es el comprendido en los primeros cuatro semestres de estudio.

Estos determinantes individuales de deserción también se identificaron en los estudiantes del grado 10° del colegio Pozo Cuatro, sede J Puerto López, ya que, al formular la pregunta ¿qué carrera universitaria desean estudiar después de terminar la educación media?, el 85 % de los estudiantes manifestó que no tiene claro que desean estudiar, el 5 % tiene dudas y el 10 %, aunque dice tener claro que desea estudiar, sus respuestas se basan en expectativas sin comprobación de la realidad.

Por consiguiente, es necesario precisar que una de las causas de estos determinantes individuales de deserción, son las variables psicosociales. Estas son: el autoconcepto académico, considerado como la percepción que tiene el estudiante de su propio rendimiento académico (Villasmil Franco, 2010); la autoestima, que es la valoración subjetiva de sí mismo desde el componente emocional (Rice, 2000); y la percepción del futuro, la cual se configura como la forma de anticipar el mundo (Bernstein y Nietzel, 1982). Por lo tanto, si estos componentes psicosociales se encuentran percibidos de forma positiva, hay

una alta probabilidad de cambiar o de anular los determinantes individuales de deserción y el estudiante permanecerá en su proceso educativo. Al contrario, si estos se encuentran percibidos de forma negativa, el estudiante fortalecerá los determinantes individuales de deserción y posteriormente tendrá una alta probabilidad de no culminar sus estudios (Méndez Vera y Gálvez Nieto, 2018; Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016). Ante este panorama, el Gobierno Nacional establece el *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en la educación superior*, el cual implementa políticas y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en la educación superior. Una de las estrategias es la implementación de la orientación vocacional y profesional desde la educación media (MEN, 2013).

Por ello, es relevante incluir, en el currículo institucional, el programa de proyecto de vida, considerado como la planificación sistemática y significativa de la toma de decisión vocacional, con respecto a la profesión u oficio (García, 2019). Programa orientado bajo el enfoque evolutivo del desarrollo vocacional, ya que, para orientar vocacionalmente a una persona, es necesario conocer su ciclo vital (Super, 1962). En este caso, los estudiantes del grado 10° del colegio Pozo Cuatro se encuentran en la adolescencia, etapa vital que abarca aproximadamente el lapso entre los 11 y 19 años (Papalia et al., 2012). En este periodo, desde la perspectiva biológica, los adolescentes presentan cambios involucrados con las emociones, el juicio y la organización de la conducta (Magaña Loarte, 2016). Esto se debe a que, en los adolescentes del sexo masculino, el incremento exponencial de la testosterona y vasopresina producen mayor interés en la interacción social, en las partes corporales femeninas, la jerarquía masculina, la evitación a los padres y el desafío a la autoridad (Brizendine, 2010). Mientras que, en los adolescentes de sexo femenino, comienza el aumento del estrógeno, la testosterona y progesterona, se producen iniciativas amorosas desesperadas, la evitación a los padres y el atractivo sexual (Brizendine, 2013).

Otra característica de los adolescentes es el desarrollo cognoscitivo, que se encuentra en las operaciones formales, etapa en la cual el pensamiento es capaz de reflexionar sobre las soluciones a un problema, plantear hipótesis y meditar sobre las condiciones factibles de realización (Piaget, 1979). Cabe mencionar que, estos procesos cognitivos se encuentran supeditados bajo las reacciones bioquímicas, hormonales, neuronales, sociales y culturales que experimenta el adolescente (Brizendine, 2010, 2013; Magaña Loarte, 2016).

La evolución en los procesos cognitivos proporciona la capacidad de reflexionar sobre la realidad, los demás y en sí mismo (Papalia *et al.*, 2012). Esto hace referencia al autoconcepto, definido como la idea que tiene la persona de sí mismo como ser individual (Goñi Palacios, 2009). Mientras el adolescente va formando este constructo, se enfrenta simultáneamente a otra etapa del desarrollo humano llamada adquisición de un sentido de identidad, la cual es el periodo donde la persona construye el conjunto de rasgos, ideales e inclinaciones enfocadas en la conducta prosocial, con respecto a las expectativas de la sociedad (Erikson, 1985). Por otra parte, Super (1962) plantea que los aspectos hormonales, cognitivos, sociales y psicológicos que experimentan los estudiantes hasta el momento de seleccionar la carrera u ocupación, y que permiten desarrollar sus capacidades y hacer realidad lo que piensan de sí mismos, se denominan desarrollo vocacional, proceso que se vivencia en cuatro etapas: a) crecimiento: etapa que comprende desde el nacimiento hasta los 14 años, se produce en los ambientes sociales primarios donde el individuo interioriza por medio del modelado de habilidades, intereses y valores; b) exploración: comprende la etapa de los 15 a los 24 años, en la cual ocurre el momento de la elección vocacional; c) desarrollo vocacional: comprende desde de los 25 hasta los 44 años, en esta la persona busca estabilizarse, mantener un empleo y realizarse en diferentes aspectos de la vida; y d) declinación: comienza a partir de los 65 años en donde empieza a deteriorarse el estado físico e intelectual, y la persona desarrollar nuevos roles en el ámbito social y familiar.

Inmerso en el desarrollo vocacional, se construye la madurez vocacional, establecida como la correspondencia lógica entre la conducta vocacional del individuo, con respecto a la expectativa vocacional, y la edad (Super, 1963). Para comprender este concepto, es necesario clarificar que la vocación es la motivación externa que impulsa o inclina a la persona a plantearse objetivos y alcanzar las metas en los ámbitos académicos, sociales, laborales y personales, con enfoque prosocial (Vargas Trepaud, 2005). Por lo tanto, el acto de descubrir la vocación en cada uno de los estudiantes es una etapa formativa, que se debe desarrollar bajo la orientación vocacional, proceso que orienta a conocerse a sí mismo y al entorno laboral al cual desea acceder la persona, teniendo en cuenta sus aptitudes, intereses y personalidad (Aguirre Baztán, 1999). Implementada la orientación vocacional en el estudiante, se empieza a crear la conducta vocacional o el conjunto de procesos psicológicos que aplica el individuo en relación con su

formación, orientación e integración en el mundo académico, laboral y social, que permite recolectar experiencias, conocerse mejor a sí mismo y al entorno que lo rodea (Rivas, 1988).

Es oportuno precisar que, este proceso de enseñanza-aprendizaje planificado favorece y desarrolla la madurez vocacional, la cual, según Super (1962), se encuentra constituida por cinco etapas: a) planificación: capacidad que tiene el individuo de proyectar su imagen hacia el futuro, teniendo en cuenta los aprendizajes y las experiencias basadas con el desempeño actual; b) exploración: actitud que tiene el joven de autoconocerse en todas las áreas de la vida; c) información: comprende toda la escala de saberes correspondientes a la carrera y a la profesión; d) toma de decisión: es la capacidad que tiene el individuo de integrar en su interior toda la información personal, vocacional y ocupacional que le permita la selección de aquella carrera que le ofrezca el éxito; e) realismo: consiste en agregar a la toma de decisiones la factibilidad del proyecto o los planes en el contexto real.

Por último, esta investigación se realiza por el interés de conocer cómo la planificación del proyecto de vida, desde el enfoque desarrollista, influye en los factores psicosociales que proporcionan en el estudiante la capacidad de seleccionar, vocacionalmente, la carrera o programa de educación superior.

Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con alcance explicativo, ya que busca, según Hernández Sampieri et al. (2014): “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (p. 95). En este caso, analizar los efectos que produce la planificación de un proyecto de vida (la variable independiente) en el autoconcepto académico, la autoestima, las expectativas sobre el futuro y la selección de la carrera universitaria o educación superior en los estudiantes (variables dependientes). Para cumplir este objetivo, se utilizó un diseño pre-experimental de tipo prueba/posprueba con un solo grupo; por lo tanto, no hubo grupo control.

Instrumentos

Para analizar los efectos, se aplicaron los siguientes instrumentos: 1. La escala de autoconcepto académico (EAA), la cual mide la percepción que tiene el estudiante de sí mismo con respecto

al rendimiento académico; este instrumento está conformado por 12 ítems distribuidos en dos factores: a) rendimiento percibido, con un nivel de confiabilidad de 0,753 alfa Cronbach y 0,787 de omega, y b) autoeficacia académica, con un nivel de confiabilidad de 0,802 alfa y 0,867 de omega, estos factores se identifican en los estudiantes por medio de la escala Likert, en dirección vertical y proyección positiva y negativa (Méndez Vera y Gálvez Nieto, 2018). 2. La escala de autoestima de Rosenberg (EAR), que es un cuestionario que mide los sentimientos de valía personal y el respeto de sí mismo; este instrumento está conformado por 10 ítems distribuidos en dos factores: autoaceptación y autodesprecio; tiene una confiabilidad de 0,80; estos factores se identifican en los estudiantes por medio de la escala Likert en dirección vertical y proyección positiva y negativa (Gómez *et al*, 2016). 3. La escala de expectativas de futuro en adolescentes (EEFA), esta mide las expectativas hacia el futuro; este cuestionario está conformado por 12 ítems distribuidos en cuatro factores: factor 1. Económico/laboral; factor 2. Académico; factor 3. Salud, relación social y seguridad; y factor 4. Familia. Estos factores se identifican en los estudiantes por medio de la escala Likert en dirección vertical y proyección positiva, tiene una confiabilidad de 0,85 (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016). Por último, 4. El cuestionario institucional sobre la toma de decisión profesional; este instrumento cuenta con dos preguntas: la primera identifica la carrera o programa de educación superior que desea estudiar el educando y la segunda categoriza al estudiante en tres aspectos: a) si está seguro de la carrera o programa de educación superior seleccionado, b) si está con dudas y c) no está seguro del programa seleccionado.

Participantes

Este estudio se realizó en una población determinada de estudiantes, de estratos 1, 2 y 3, que viven en la zona rural del municipio de Sabana de Torres, Santander, se encuentran en la educación media correspondiente a los grados 10° y 11° del Colegio Pozo Cuatro, sede J Puerto López. El tipo de muestra es no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para seleccionar la muestra son: estar matriculado en el colegio, estar en la etapa de la adolescencia en edades comprendidas entre 14 y 18 años, estar cursando el grado 10°, vivir en la zona rural del municipio de Sabana de Torres y pertenecer a los estratos 1, 2 y 3. Mientras que los criterios de exclusión son: no estar matriculado en el colegio, tener una edad inferior a los 14 y superior a los 18 años, cursar

grado 11°, vivir en la zona urbana del municipio de Sabana de Torres y pertenecer a un estrato social superior al 3. Por lo tanto, la cantidad de la muestra es de 13 estudiantes, 5 mujeres y 7 hombres del grado 10°.

Procedimiento

El procedimiento de la ejecución del proyecto de investigación consta de tres fases: en la fase 1, se aplican los instrumentos antes mencionados con el objetivo de establecer el nivel inicial de los estudiantes en el autoconcepto académico, la autoestima, expectativa del futuro y selección de la carrera universitaria o programa de educación superior. En la fase 2, se aplicaron nueve estrategias psicoeducativas tipo taller, bajo el enfoque de las cinco etapas de la madurez vocacional, propuesta por Super (1962), de la siguiente forma: A) Etapa de planificación, se aplicó el taller la “línea del tiempo del futuro”. B) Etapa de exploración, se aplicaron los talleres “la ventana de Johari”, “el triángulo de la vocación”, “el cuadro de creencias irracionales” y “los tres espejos de la percepción académica”. C) Etapa de información, se aplicaron los talleres “conociendo las características de mi carrera” y “buscando la universidad adecuada para mí”. D) Etapa de toma de decisión, se aplicó el taller “expongo mi decisión profesional”. E) Etapa de realismo, se aplicó el “cuestionario de factibilidad de mi decisión profesional”. En la fase 3, se aplica el postest, nuevamente con los instrumentos antes mencionados, para identificar por medio de la prueba t de *student*, el nivel de diferencia significativa entre las medias de los dos grupos, a través del programa SPSS versión 25.

Resultados

Se pudo determinar que al aplicar la prueba inicial, el promedio de los estudiantes en el autoconcepto académico es medio, con poca claridad sobre la percepción de su rendimiento académico y su autoeficacia. Tienen una expectativa del futuro favorable, ya que presentan una percepción esperanzadora sobre lo que pueden lograr en el trascurso de unos años; igualmente, una autoestima media, que no representan problemas graves, pero que conviene mejorar. Por último, los estudiantes presentan inseguridad y dudas en el momento de seleccionar la carrera o programa de educación superior. Esta información se puede corroborar en los pujantes brutos de las medias y el valor máximo y mínimo obtenidos en el pretest (tabla 1).

Tras los resultados obtenidos en el pretest, se aplicaron nueve talleres con estrategias psicoeducativas, estructuradas bajo la orientación de las cinco dimensiones de la madurez vocacional, propuestas por Super (1962): A) Etapa de planificación, se aplicó el taller la “línea del tiempo del futuro”. B) Etapa de exploración, se aplicaron los talleres “la ventana de Johari”, “el triángulo de la vocación”, “el cuadro de creencias irracionales” y “los tres espejos de la percepción académica”. C) Etapa de información, se aplicaron los talleres “conociendo las características de mi carrera” y “buscando la universidad adecuada para mí”. D) Etapa de toma de decisión, se aplicó el taller “expongo mi decisión profesional”. E) Etapa de realismo, se aplicó el “cuestionario de factibilidad de mi decisión profesional”. Posteriormente, se aplicó la posprueba, la cual arrojó como resultado la comparación de las medias, el valor mínimo y máximo, con respecto a la prueba inicial (tabla 1).

La comparación de dichos resultados, relacionados con los promedios de los estudiantes en el autoconcepto académico, autoestima y expectativas del futuro, no presentaron diferencias significativas con respecto al promedio de la prueba inicial, ya que, al analizar los datos con el estadístico deductivo *t de student* dio como resultado el valor $p \geq 5\%$ (0,5), se acepta la hipótesis que indica, que la probabilidad de aumentar esos puntajes por medio de los talleres es nula (tabla 2).

Sin embargo, en la comparación de las medias de la prueba inicial y posprueba del cuestionario institucional, sobre la carrera o programa de educación superior seleccionado, se refleja una diferencia significativa, teniendo en cuenta el valor $p \leq 5\%$ (0,5). Por tal razón, se rechaza la hipótesis que señala, que la probabilidad de aumentar esos puntajes por medio de los talleres es nula. Datos que ratifican el aumento en 7 de los estudiantes en la categoría “estoy seguro de la carrera o programa de educación superior seleccionado” y la disminución a 0 de la categoría “no estoy seguro” (tabla 3).

Discusión

Partiendo del interrogante: ¿qué efectos produce la planificación del proyecto de vida en el autoconcepto académico, la autoestima, la expectativa sobre el futuro y la selección de la carrera universitaria, en los estudiantes del grado 10° del Colegio Pozo Cuatro sedes J Puerto López? Se desarrolló el presente estudio, que permite identificar que la ejecución de

las estrategias psicoeducativa (tipo taller) en la planificación del proyecto de vida, no produjeron efectos en los tres primeros factores psicosociales (autoconcepto académico, autoestima y expectativa del futuro). Lo anterior difiere con los resultados de estudio realizado por Jara Rojas y Echeverría Echeverría (2020) con adolescentes institucionalizados, donde a través de una intervención relacionada con el proyecto de vida se mejoró el autoconcepto, la identificación de habilidades, entre otros aspectos.

Sin embargo, otro hallazgo de la presente investigación reflejó que las intervenciones proporcionaron autoconocimiento y seguridad en el estudiante, con respecto a la selección de la carrera o programa de educación superior, debido a que, en la etapa de la exploración, las estrategias psicoeducativas tocaron los siguientes aspectos: definición, interpretación y contextualización de los constructos, omitiendo la transformación; lo conllevó a la integración de estos factores psicosociales como componentes de la orientación vocacional, en la planificación del proyecto de vida. Estos resultados tienen concordancia con un estudio realizado por De León Mendoza y Rodríguez Martínez (2008), en el que se pudo comprobar que los estudiantes que no tienen conocimiento de sus capacidades y de las características del programa de educación superior seleccionado, tienden en cantidades significativa a retirarse o cambiarse de los programas. Caso contrario, cuando se aplican talleres enfocados en la madurez vocacional, ya que proporcionan al estudiante herramientas en los procesos exploratorio y reflexivos, hacia sí mismo y al entorno social (Castellano Olivare, 2007).

Los adolescentes en la época de escolaridad se encuentran en la etapa de desarrollo humano, llamada adquisición de un sentido de identidad, en esta la persona construye el conjunto de rasgos, ideales e inclinaciones con las moldeará su identidad, enfocadas a la conducta prosocial, con respecto a las expectativas de la sociedad (Erikson, 1985). Por lo tanto, es necesario la integración de los componentes psicosociales en la formación integral del estudiante, que facilite la planificación de un proyecto de vida con orientación vocacional; al mismo tiempo, que le proporcione una perspectiva amplia y realista de sus recursos cognitivos, comportamentales y económicos en la selección de un programa de educación superior y en el establecimiento educativo. Lo anterior, porque puede generar un estilo de vida implícitamente planificado y reducir la deserción escolar en el contexto universitario. Igualmente, otros estudios

afirman que el proyecto de vida es un conjunto de acciones encaminadas hacia una meta, que, a su vez, intervienen aspectos como: la autoestima, el conocimiento de sí mismo, los valores, el autoconcepto académico, el talento, las expectativas del futuro académico y laboral, las cuales permiten desarrollar el potencial del individuo (Corica, 2012; González *et al.*, 2012; Lomelí Parga *et al.*, 2016).

Como limitaciones del estudio, se establece que no se tiene claridad hasta qué punto, los resultados de la posprueba puedan ser replicables, ya que la primera fase se produjo de forma presencial con los estudiantes, mientras que, desde la mitad de la segunda fase hasta la tercera fase, se desarrolló a distancia, utilizando la modalidad virtual. Todo esto se desarrolló por causa del aislamiento social que ocasionó la pandemia del COVID-19. A partir de lo anterior, se sugiere que en posteriores investigaciones se pueda ampliar la muestra y se procure mantener una sola modalidad en los procesos de intervención.

Conclusiones

El efecto que produce la planificación del proyecto de vida con orientación vocacional, en la selección de la carrera o programa de educación superior, es positivo, ya que dota a los estudiantes de una perspectiva objetiva y real sobre su autoconocimiento y el programa de educación que desea estudiar. Asimismo, proporciona seguridad en la toma de decisiones con respecto a su profesión y la disminución del riesgo a desarrollar determinantes individuales que puedan repercutir en la deserción en el contexto universitario.

En cuanto a los siguientes factores psicosociales, autoconcepto académico, autoestima y expectativas del futuro, no se deben estudiar como constructos independientes de la orientación vocacional, al contrario, son componentes que apoyan y fortalecen las diferentes áreas del autoconcepto del estudiante y permiten generar contenidos conceptuales que conllevan al diseño de intervenciones psicoeducativas, que favorecen el proyecto de vida de este.

Es relevante y urgente la incorporación en el currículo de las instituciones públicas del programa de proyecto de vida con orientación vocacional por medio de las áreas optativas, bajo referentes de calidad creados por el Ministerio de Educación Nacional. Ya estos pueden proporcionar la formulación de

contenidos que fortalezcan en los estudiantes la capacidad del autoconocimiento de recursos cognitivos y comportamentales, y redunden en la seguridad frente a la toma de decisiones con respecto al programa de educación superior seleccionado.

Anexos

Anexo A

Tabla 1. Descriptivos de instrumentos de autoconcepto académico, expectativa del futuro, autoestima y cuestionario institucional.

Variables	Media Pretest	Media Postest	Valor mínimo pretest	Valor mínimo postest	Valor máximo pretest	Valor máximo postest
Escala de autoconcepto académico.	41,85	40,69	32	35	50	48
Escala de expectativa del futuro.	57,38	59,85	48	51	63	69
Escala de autoestima Rosenberg.	29,77	29,69	24	26	34	32
Cuestionario institucional.	1,38	2,69	1	2	3	3

Fuente: elaboración propia.

Anexo B.

Tabla 2. Prueba de la hipótesis investigativa.

Hipótesis	T	P	Interpretación
Escala de autoconcepto académico.	0,539	0,600	Se acepta la Ho.
Escala de expectativa del futuro en adolescente.	-1,860	0,088	Se acepta la Ho.
Escala de autoestima de Rosenberg.	0,102	0,921	Se acepta la Ho.
Cuestionario institucional.	-4,997	0,000	Se rechaza la Ho.

Fuente: elaboración propia.

Anexo C.

Tabla 2. Prueba de la hipótesis investigativa.

Categoría	Frecuencia inicial	Frecuencia final
Estoy seguro.	2	9
Tengo dudas.	1	4
No estoy seguro.	10	

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Aguirre Baztán, A. (ed.). (1999). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo.
- Bernstein, D. y Nietzel, M. (1982). *Introducción a la psicología clínica* (H. Abasta, trad.). McGrawHill.
- Brinzendine, L. (2013). *El cerebro femenino*. RBA Libros Bolsillo.
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro masculino*. RBA Libros.
- Castellano Olivares, M. E. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*, 11(39), 691-698. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400014
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). (2014). *Informe determinantes de la deserción*. Universidad de los Andes. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Ultima Década*, (36),71-95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- De León Mendoza, T. y Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *REMO*, 5(13),10-16. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>

- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Ediciones Paidós.
- García, C. (2019). *El proyecto de vida*. Grupo Editorial Patria.
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24, 29-49. <http://olgagomezortiz.es/wp-content/documentos/2.pdf>
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna medida y variabilidad* [tesis doctoral, Univerisad del PaisVasco]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10810/12241>
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhe*, 21(1), 37-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v21n1/art03.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jara Rojas, T. y Echeverría Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto. Una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233-245. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/109>
- Loméli Parga, A. M., López.Padilla, M. G. y Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivacion e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electronica Educare*, 20(2), 1-22. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n2/1409-4258-ree-20-02-00056.pdf>
- Magaña Loarte, M. (2016). *Cómo convivir con adolescentes*. Comunidad de Madrid. <http://hdl.handle.net/11162/43179>
- Méndez Vera, J. y Gálvez Nieto, J. L. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto académico (EEA) en estudiante universitarios de chile. *Liberabit*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
-

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Acuerdo nacional para disminuir la deserción en la educación superior. Políticas y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Reporte sobre deserción y graduación en educación superior año 2016*. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_5.pdf
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed., M. E. Ortiz Salinas y J. F. Javier Dávila, trads.). McGrawHill.
- Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editora Nacional.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall Educación.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Ediciones Morata.
- Sanchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la escala de expectativa de futuro en adolescente (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Ediciones Rialf.
- Vargas Trepaud, R. (2005). *Proyecto de vida y planteamiento estratégico personal*. <http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf>
- Villasmil Franco, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de caso* [tesis doctoral, Universidad de los Andes de Venezuela]. Repositorio Institucional. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/32797.pdf>