

EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN BACHILLERATO COMO MEDIADOR EN LA ELECCIÓN DE CARRERA

BEATRIZ OLIVIA CAMARENA GÓMEZ / DANIEL GONZÁLEZ LOMELÍ / DELISAHÉ VELARDE HERNÁNDEZ

Resumen:

En este trabajo se presentan los resultados sobre la reforma curricular del Colegio de Bachilleres del estado de Sonora, específicamente del Programa de Orientación Educativa a través de los lineamientos que guían la labor de orientación así como la manera en que tales acciones se concretan en los contenidos curriculares y la taxonomía de tipos de conocimiento de aprendizaje. Los resultados indican que si bien el programa tiende hacia la formación integral del estudiante y presenta contenidos vinculados con factores identificados como influyentes en su elección vocacional, los procesos cognoscitivos que promueve son principalmente de nivel medio. Por tanto, se sugiere la inclusión de contenidos que motiven la activación de procesos cognoscitivos de mayor complejidad en la materia de Orientación vocacional.

Abstract:

This article presents the results of curriculum reform at the Colegio de Bachilleres high school in the state of Sonora, Mexico, and specifically of the Educational Counseling Program that guides counseling work. Study is made of the way action is reflected in curriculum content and the taxonomy of types of knowledge about learning. The results indicate that although the program leans toward students' integral education and presents content linked to factors that have been identified as influential in students' vocational choices, the cognitive processes the program promotes are primarily at the middle level. Therefore, the suggestion is made to include contents that motivate the activation of cognitive processes of greater complexity in the subject of vocational counseling.

Palabras clave: educación media superior, reforma curricular, orientación educativa, currículo, formación integral, México.

Keywords: high school education, curriculum reform, educational counseling, curriculum, integral education, Mexico.

Beatriz Olivia Camarena Gómez es investigadora del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Carretera a la Victoria, Km. 0.6 Hermosillo, Sonora, México. CE: betica@ciad.mx

Daniel González Lomelí es profesor-investigador de la maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México. CE: dgonzalez@psicom.uson.mx.

Delisahé Velarde Hernández es egresada de la Maestría en Desarrollo Regional del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC.

Introducción

En la actualidad, la complejidad de los cambios socioeconómicos y culturales exige a las personas desarrollar estrategias de acomodación continua, que en el ámbito educativo se traducen en la necesidad de capacitar al ser humano para adaptarse a las nuevas situaciones.

En México, sin embargo, investigaciones relacionadas con la problemática estudiantil destacan la existencia de altos índices de deserción, reprobación, solicitudes de cambio de carrera, bajas cifras de titulación y una apreciable desorientación vocacional y profesional de los jóvenes, principalmente durante los primeros semestres de la licenciatura (Merino, 1993).

Lo evidente es que acertar en la elección de carrera representa una decisión sumamente difícil, especialmente en una etapa relativamente temprana del desarrollo humano: los estudiantes deben enfrentar dicha elección ante la existencia de una amplia oferta educativa, entre mitos creados en torno al éxito de ciertas carreras y en un ambiente de inseguridad y falta de información (Rodríguez, 2002). En este sentido, la certeza vocacional –entendida como el nivel de decisión que muestran los individuos al realizar la elección vocacional– (Gómez y Rivas, 1997) constituye un problema en el contexto educativo actual.

Esa problemática, ligada con la certeza vocacional, es de carácter multidimensional y complejo, así lo demuestran estudios en los que se han relacionado variables como autoestima, involucramiento en el trabajo y *locus* de control (Lucas y Epperson, 1990); ansiedad (Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk y Hall, 2006; González y Maytorena, 2005); estilos de toma de decisiones y dependencia (Gómez y Rivas, 1997); indecisión generalizada (Dickinson y Tokar, 2004); autoeficacia (Carbonero y Merino, 2004; González y Maytorena, 2005; Ramírez, Canto y Rodríguez, 2007), y elementos sociodemográficos, culturales y familiares (Martínez, 1993; Rivas, 2007) con la elección de carrera.

Al respecto, Rivas (2007) señala que la conducta vocacional la podemos representar como la intersección de un conjunto de factores que actúan desde la sociogénesis (factores que sobrepasan al individuo) y la psicogénesis (factores de base individual), donde cada elemento de esa intersección no tiene el mismo peso, no es estable a lo largo de la vida de la persona, ni su efecto es inmutable o fijo.

En Estados Unidos de Norteamérica, Chartrand *et al.* (1990) desarrollaron, a partir del análisis factorial confirmatorio, un modelo de indeci-

sión vocacional que consideraba una serie de investigaciones con estudiantes de bachillerato y de nivel universitario en un contexto de recuperación de auto-reporte.

En México, Aguilar *et al.* (1992), basados en el modelo de Chartrand *et al.* (1990), realizaron un estudio con el propósito de ampliar el Inventory de Factores de Carrera (la última versión con cuatro escalas), en el cual incluyeron dos escalas más –autoeficacia e indecisión vocacional– desarrolladas por ellos como una medida de contraste. En un estudio de validez concurrente (Aguilar *et al.*, 1993) los autores reportan que las escalas incorporadas presentaron coeficientes de confiabilidad de .77 a .89 y que las que mejor predicen la condición de desertor o no-desertor fueron autoeficacia, ansiedad en la elección vocacional e indecisión generalizada.

Ante esto, una de las tareas del sistema educativo como parte fundamental de la sociedad es preparar a los individuos para comprender y enfrentar las diversas demandas que les depara su vida personal, social y profesional. La orientación profesional se concibe, entonces, como un medio que permite establecer vínculos entre la vida académica y la vida laboral de estos jóvenes.

No obstante, a pesar de la evidencia empírica, recientemente la orientación profesional se ha ocupado de una o dos tareas principales: el diagnóstico y/o la información profesional. Estas actividades no han sido suficientes ni efectivas para cubrir las necesidades de los estudiantes en tales aspectos académicos y profesionales. Ante esta situación, cobra singular importancia la integración curricular de la orientación profesional como parte de un proceso formativo de la vida estudiantil, más que como un evento puntual de su formación académica terminal; de tal modo que, llegado el momento, el estudiante posea tanto la información y la madurez suficiente para decidir autónomamente sobre su situación académica como la capacidad de planificar mejor su vida estudiantil y profesional futura (Fernández, 1993).

Hasta hoy, la mayor parte de los programas de orientación vocacional son asistemáticos, poco confiables y no se sustentan en investigaciones que orienten sobre las necesidades que se deben atender. Esto limita la posibilidad de establecer líneas de acción al respecto. Además, es difícil acceder a los resultados de evaluación que se han hecho de tales programas –cuando se han realizado– y la mayoría carece de una justificación teórico-metodológica sobre las modificaciones o cambios realizados (González,

2002). Por ende, los resultados de la orientación educativa se perciben como limitados, con una desvinculación absoluta de una base empírica de datos o ausencia de modelos lógicos que delimiten y establezcan prioridades o líneas de acción en ese sentido. La tendencia es centrar las propuestas en el aspecto profesional, dejando de lado los modelos que proponen una orientación personal, académica y profesional como si se tratases de cuestiones diferentes (Cabrera, García y Hernández, 1999).

Martínez (1996) plantea que tal proceso de formación tiene mucho que ver con la propuesta educativa que lo orienta, y destaca la necesidad de que ésta se enfoque a la formación integral de los estudiantes: estimulación de aspectos cognoscitivos, emocionales, físicos, sociales y culturales que los prepare para desempeñarse con éxito en determinada profesión, campo o actividad.

En sintonía con ese propósito formativo, recientemente el Colegio de Bachilleres en el estado de Sonora –en el marco de un proceso de reestructuración que pretende responder a las transformaciones sociales, políticas y económicas originadas en los diversos procesos de globalización y desarrollo que vive la sociedad actual– ha impulsado una propuesta curricular que pretende coadyuvar en la formación integral del estudiante de bachiller.¹

En ese contexto, se realizó un estudio con el propósito de identificar la influencia de factores personales (factores de carrera) y sociales acerca de la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas a partir de un modelamiento estructural, cuyos resultados serían contrastados con los obtenidos al revisar los contenidos programáticos curriculares de un programa de orientación vocacional utilizado en las escuelas de nivel medio superior de las cuales proviene la mayor parte de dichos estudiantes. El supuesto fue que un acercamiento de este tipo permitiría valorar si los aspectos abordados en el programa de orientación vocacional atendían, o no, lo que mostraba la evidencia empírica (resultados del modelo). Por ende, el estudio curricular tuvo la finalidad de analizar si el servicio de orientación educativa brindado a los estudiantes –durante su formación de bachilleres– estaba sustentado en investigaciones que indicasen qué áreas atender; es decir, si aquellas variables que, de manera probada, influyen en la elección vocacional estudiantil forman parte de los contenidos curriculares que se le ofrecen en el proceso de formación escolar de nivel medio superior.²

En síntesis, respecto del primer estudio, se logró modelar una estructura multifactorial de certeza vocacional en estudiantes de licenciatura de universidades tanto públicas como privadas, y la evidencia empírica mostró que las variables factores sociales y factores de carrera (integrada por las variables necesidad de información sobre la carrera, necesidad de autoeficacia, ansiedad ante la elección de carrera e indecisión generalizada) explican 23% de la varianza de la certeza vocacional de la muestra considerada.

En la variable factores de carrera se encontró un efecto directo y negativo sobre la certeza vocacional: a menor necesidad en cuanto a los factores emocionales y cognitivos asociados con la carrera se espera una mayor certeza vocacional. Esto es, en la medida en que el estudiante posee la información necesaria sobre las posibles carreras de elección, tiene la percepción de que dispone de las habilidades requeridas por la de su interés, muestra bajos niveles de ansiedad al momento de tomar decisiones vinculadas con esta elección y no presenta dificultades ante la toma de decisiones, más eficiente será su proceso de elección de carrera y mayor el grado de satisfacción con la misma.

En la otra variable en observación, factores sociales, el estudio empírico mostró que no presenta un efecto directo sobre la certeza vocacional, pero sí una correlación positiva con la variable necesidades de carrera –a mayor influencia de factores sociales, mayor necesidad de carrera– y muestra un efecto indirecto sobre la certeza vocacional a través de la variable necesidad de carrera.

Lo interesante será ahora conocer si esos resultados que ha arrojado el estudio empírico son considerados en los programas de orientación vocacional de educación medida superior. De ser así, se esperaría que el proceso de elección de carrera fuera más eficiente y, por lo tanto, mejorara el grado de satisfacción que tienen los jóvenes con respecto a los estudios elegidos.

El currículo: eje central del proceso enseñanza-aprendizaje

A lo largo del tiempo, el término currículo ha recibido diversas connotaciones, lo cual permite entrever la complejidad de su conceptualización. Las ideas acerca del currículo no son universales; es decir, están sujetas a una serie de cambios y transformaciones en respuesta a los acontecimientos históricos, a las estructuras económicas y políticas y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores a cargo de su elaboración.

Ante esto existe una diferencia conceptual entre quienes conciben el currículo como los fines esperados de la educación (los resultados propuestos del aprendizaje); entre aquellos que lo definen como los medios esperados de la educación (los planes de enseñanza); y un tercer grupo que argumenta que los planes –ya sea como fines o medios– son insignificantes si se comparan con la enseñanza real y sus métodos concretos (Casarini, 1999).

Actualmente, el modelo curricular dominante es el de Ralph Tyler (1949 en Tadeu da Silva, 2001) y consiste en dar respuesta a cuatro preguntas centrales: ¿qué propósitos educativos debe tratar de alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas deben ofrecerse para alcanzar estos propósitos?, ¿cómo se organizan estas experiencias de manera eficaz? y ¿cómo se determina si se han alcanzado estos objetivos?

Esta concepción de la planificación curricular lleva implícita la noción del currículo bajo un enfoque de medios-fines, en la cual el planificador desarrolla los recursos necesarios para generar los resultados de aprendizaje buscados y donde los fines no solamente sirven como la justificación de los medios sino, además, como el punto de partida de la planificación. Esto permite suponer que se trata de cuestiones técnicas y, por tanto, se considera pertinente que las decisiones curriculares las efectúe un experto especializado en el tema.

No obstante, toda decisión curricular también posee una parte valorativa, es imposible que sólo se trate de un aspecto puramente técnico. Es decir, las decisiones curriculares no se limitan a indagar cómo hacer algo, siempre incluyen preguntas sobre cómo hacerlo, quién debe hacerlo, por qué y para quién se hace (Mora, 1996). En este sentido, el currículo forma parte de un proceso mayor de planificación educativa que se concreta a través del desarrollo curricular. Al respecto, Quesada, Cedeño y Zamora (2001:5) lo definen como “un proceso de construcción social para la toma de decisiones que se requieren al elaborar y poner en práctica propuestas curriculares pertinentes, oportunas y flexibles, conformadas por las fases de diseño, ejecución y evaluación”. Los autores señalan, además, que se trata de un proceso circular y dinámico de manera tal que, una vez que se ha completado el ciclo, tiene lugar una revisión que implica nuevos ajustes para reformularlo.

En la etapa de diseño se propone el currículo a partir del enfoque elegido para tal efecto. El enfoque curricular seleccionado representa un conjunto

de suposiciones particulares y coherentes sobre la educación, a partir de las cuales se orientan los planteamientos para concretarlos en acciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La etapa de ejecución se puede concebir como una contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca generar interacciones congruentes con el diseño curricular realizado. En la fase de evaluación se incluyen el diseño y la ejecución, por lo que la evaluación curricular debe visualizarse como un proceso de reflexión y análisis crítico que permita identificar sus alcances y limitaciones con miras a mejorarlo.

Cada currículo representa una opción de cómo enfocar la educación de los estudiantes. Y, a su vez, el enfoque particular elegido para su diseño determina el proceso de enseñanza-aprendizaje que cada institución se propone. Cada perspectiva proporciona, además, cierta visión de la educación y del manejo de diversos elementos como, entre otros: objetivos, estudiantes, contenidos, profesores, evaluación del aprendizaje, contexto sociocultural.

Ante este escenario, Posner (2005) reconoce que todos los enfoques curriculares tienen tanto fortalezas como debilidades y recomienda adoptar una postura ecléctica reflexiva, considerar las ventajas de uno u otro y diseñar entonces la propuesta curricular. El núcleo del eclecticismo reflexivo se encuentra en las nociones implícitas a los propósitos centrales de la educación, de la gente a la cual se dirige y del modo en que aprenden las personas, de los profesores, de la mejor manera para enseñar la materia, de cómo debe organizarse, así como de la comunidad y sus valores (Posner, 2005). Esta perspectiva curricular se contrapone a las limitaciones inherentes a la elección de una perspectiva única y supone que si se recogen aspectos curriculares de enfoques distintos y no contradictorios –de manera justificada– éstos pueden ser viables para elaborar un programa curricular pertinente.

Objetivo del estudio

El propósito de este trabajo es examinar los contenidos programáticos referidos al área vocacional de la currícula utilizada en la asignatura de Orientación educativa del Colegio de Bachilleres del estado de Sonora, para identificar si integra los componentes que refieren a las variables factores sociales y factores de carrera, en aras de valorar si esta currícula es coherente con lo que muestra el estudio empírico previamente referido.³

Método

El estudio se realizó a partir del análisis de documentos y materiales correspondientes al Programa de Orientación Educativa vigente en todos los planteles del Colegio de Bachilleres del estado de Sonora, que forma parte de las actividades para-escolares del currículum del bachillerato general. El propósito de la revisión no es el diagnóstico o generalización de supuestos sino el análisis de los lineamientos que guían la labor del orientador en dicho subsistema para evaluar si tales acciones guardan relación con la evidencia empírica referente al desarrollo de carrera que destaca ciertos factores como codeterminantes de las elecciones de carrera de los estudiantes así como la manera de concretarlos en los objetivos y contenidos curriculares.

La institución escolar de referencia fue seleccionada porque a ella pertenece el mayor número de estudiantes egresados que participaron en un estudio empírico previo; a la vez que incluye en su currícula un programa de orientación educativa como parte de las acciones del Programa de Desarrollo Estudiantil.⁴

El trabajo se realizó a partir de fuentes secundarias tales como documentos curriculares oficiales, con el propósito de identificar y examinar una serie de elementos que permitieran establecer las ideas explícitas y/o implícitas sobre el conjunto de supuestos o lineamientos generales que regulan las acciones de orientación educativa en los subsistemas coordinados por la Dirección General del Bachillerato, específicamente el Colegio de Bachilleres del estado de Sonora. Los documentos a los que se recurrió para tales fines fueron: los Módulos de Aprendizaje (Cobach, 2006a), las Guías Programáticas de Orientación Educativa (Cobach, 2006b), el Programa de Desarrollo Estudiantil (Cobach, 2006c) y el Programa de Orientación Educativa (Cobach, 2006d).

La metodología empleada para el análisis comprendió un grupo de categorías útiles para clasificar las decisiones, los documentos y las suposiciones del currículo, lo cual fue registrado en una cédula de información para analizar el currículo formal de la materia de Orientación educativa, con base en el esquema general del proceso del análisis curricular propuesto por Posner (2005). También, con base en la taxonomía de tipos de conocimientos de aprendizaje de Hernández *et al.* (1995) se construyó un mapeo conceptual que relaciona: *a*) la dimensión de contenidos (declarativo, procedimental y condicional) y *b*) los procesos cognoscitivos impli-

cados señalados por Castañeda *et al.* (2006), entre otros: identificación, clasificación, aplicación, planificación de acciones y el mapeo conceptual de aquellos módulos de aprendizaje cuyos contenidos temáticos se vinculaban al área vocacional (cuadro 1).

CUADRO 1

*Tipos de conocimientos de aprendizaje (Hernández *et al.*, 1995; Castañeda *et al.*, 2006; González *et al.*, 2006) de la Unidad 1 del Módulo 2.*

Nivel de complejidad	UNIDAD I								
	Nivel de contenido			Procedimental		Condicional			
	Declarativo	Hechos	Conceptos	Principios	Descrip. de secuencias de acción	Descrip. de patrones o modelos explicativos	Evaluuar	Planificar	Regular
Actividad	I C A	I C A	I C A	I C A	I C A	I C A	I C A	I C A	I C A
Ejercicio 1					*				
Ejercicio 2			*						
Ejercicio 3					*				
Tarea 1	*	*	*						
Tarea 2			*						
Tarea 3			*	*			*		
Autoevaluación			R1,R2, R9 R3,R4, R5,R6, R7,R8, R10, R11, R12						

I= identificación, C= clasificación, A= aplicación.

Resultados

Análisis documental del currículo formal

En un primer momento se revisaron los documentos oficiales que guían la labor de orientación educativa en los Colegios de Bachilleres, entre éstos, los programas de Orientación Educativa (Cobach, 2006d) y de Desarrollo Estudiantil (Cobach, 2006c), con la finalidad de extraer elementos que proporcionaran información sobre los propósitos, el contenido y la organización

curricular (categorías de análisis) bajo el esquema general del proceso del análisis curricular de Posner (2005).

Propósitos curriculares

Esta categoría de análisis permitió identificar las metas, los propósitos y los objetivos que sustentan la materia de Orientación educativa. De manera general, el programa busca promover en el estudiante la adquisición de un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas y del pensamiento que le permitan elevar su aprovechamiento académico, favorecer el proceso de toma de decisiones para la construcción de su proyecto de vida y cierto apoyo de tipo preventivo para enfrentar factores de riesgo psicosocial.

En ese sentido, la asignatura de Orientación educativa está diseñada para contextos de adiestramiento, es decir, se supone que el estudiante aplicará lo aprendido en situaciones similares a las de aprendizaje. Esto último, en oposición a un contexto educativo en el que no se pueden predecir con certeza las situaciones en las cuales el estudiante hará uso de lo aprendido.

Los objetivos de aprendizaje señalados por módulo y unidad destacan, principalmente, aspectos de contenido (hechos, terminología, principios) más que procesos (habilidades, procedimientos o métodos). Es decir, se le proporciona al estudiante información sobre diferentes temáticas relacionadas con el desarrollo de habilidades académicas, vocacionales o psicosociales.

Contenido curricular

La orientación educativa se concibe como un:

[...] proceso que encauza las capacidades del individuo y posibilita su integración en el contexto social, así como la adquisición de aprendizajes significativos para construir un plan de vida. Es un espacio de reflexión y acción que busca desarrollar los valores y habilidades, así como la autodeterminación y la creatividad del estudiante. Se constituye también como un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad y a facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades en los alumnos para que se vinculen a su contexto de manera crítica y constructiva. Ahora bien, esta currícula se concibe como un servicio complementario al Plan de Estudios del Nivel Bachillerato que contribuye en la formación integral del educando (Cobach, 2006c:5).

La materia de Orientación educativa representa una perspectiva tradicional, es decir, el currículo esencial y el modo de enseñar que propone es similar para todos los estudiantes. La asignatura está diseñada alrededor de una serie de ejes temáticos –iguales para todos– y además se sugieren al profesor las actividades complementarias a desarrollar además de las prescritas en cada módulo de aprendizaje.

Con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado las competencias descritas en los objetivos de aprendizaje, se establece un tipo de evaluación continua, a través de las diferentes actividades de aprendizaje (tareas, ejercicios y auto-evaluaciones) sugeridas en cada módulo.

Ante esto, semestralmente se evalúa en cada área de trabajo (institucional, escolar, vocacional y psicosocial) el resultado e impacto de las actividades al aplicarlas a la comunidad escolar y a los padres de familia para el logro de los objetivos planteados. A partir de dicha evaluación se determinan aquellos aspectos prioritarios para los estudiantes que no están siendo cubiertos en cuanto a los servicios y recursos para el cumplimiento de los objetivos, los cuales serán adaptados con base en la viabilidad de las actividades propuestas dentro del contexto para una adecuada planeación y diseño en el siguiente ciclo escolar.

En cuanto a la importancia de que el currículo –en este caso la materia de Orientación educativa– se apegue a los estándares, la Dirección General del Bachillerato proporciona una guía para el desarrollo de la orientación educativa en las instituciones de los subsistemas coordinados, con el propósito de apoyar la formación integral del bachiller mediante la descripción de actividades sugeridas. Asimismo, pese a las adecuaciones correspondientes a partir de dicha propuesta, la Coordinación Estatal de Orientación Educativa se augea a los lineamientos generales de acuerdo con los requerimientos y recursos de cada institución.

Conforme a lo anterior, los objetivos descritos para la materia de Orientación educativa en cada uno de los semestres se derivan de las diferentes habilidades que se busca promover en el estudiante de bachillerato, así como de acuerdo con los objetivos que se persiguen en las diferentes áreas de trabajo (institucional, escolar, vocacional y psicosocial), a través de las cuales se pretende llegar al logro de éstos; por ello, la materia se alinea a los estándares que forman parte del Programa de Orientación Educativa propuesto por la Dirección General del Bachillerato. Además, dentro de las guías programáticas para el profesor, correspondientes a cada semestre,

se especifican las competencias académicas, es decir, lo que el alumno será capaz de hacer al término del curso.

El uso de la tecnología no está presente debido a que las actividades se organizan en torno a materiales didácticos (módulos de aprendizaje) diseñados estratégicamente para los fines de la orientación educativa, a excepción de búsquedas sugeridas por internet acerca de información de la oferta educativa en el estado, así como algunos sitios de consulta vinculados con los temas revisados en el curso. En este contexto, las tecnologías empleadas son los módulos de aprendizaje y las guías programáticas para impartir la materia en cuestión; bajo este modelo el profesor/orientador tiene el papel de ofrecer los contenidos y las experiencias de aprendizaje programados ante el grupo.

Además, los supuestos epistemológicos, psicológicos y sociopolíticos implícitos en el currículo acerca de los propósitos y el contenido indican, en el caso de las suposiciones epistemológicas, que las actividades deben guiar y orientar las habilidades cognoscitivas y del pensamiento, el aprendizaje y la creatividad en los bachilleres. En el caso de las suposiciones psicológicas señalan que estas actividades deben contribuir a la transformación de actitudes y comportamientos del bachiller, mediante la consolidación del autoconocimiento, la autoestima, la comunicación y la convivencia con los grupos de referencia a los que pertenece. Por último, las suposiciones sociopolíticas que acompañan a los propósitos y el contenido curricular pretenden que las actividades permitan al estudiante vincularse de manera armónica con el desarrollo social, así como con las oportunidades laborales y de capacitación de acuerdo con el progreso tecnológico y socioeconómico del país.

De la mano con lo anterior, se presentan las concepciones de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza, igualmente implícitas en los materiales curriculares analizados. A partir de la revisión de los documentos antes señalados, en este trabajo se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y de comprensión del entorno de manera crítica y objetiva por parte del estudiante. En cuanto a los objetivos, éstos son dirigidos a procesos internos del pensamiento y a las estructuras cognoscitivas más que al desempeño. Por su parte, el currículo se concibe como una guía para el establecimiento de acciones que conduzcan al logro de la formación integral, entendida como la estimulación de aspectos cognoscitivos y de valores –físicos y sociales–, de manera que la informa-

ción no sólo sea recibida por el estudiante, sino que se convierta en trascendental; en síntesis, representa una guía para el desarrollo de la labor de orientación educativa dentro de la institución por medio de la descripción de acciones propuestas. La enseñanza es considerada un proceso de educación integral y propositivo, cuyos contenidos y formas sean orientadores y atrayentes para los estudiantes.

En ese contexto, con base en los elementos descritos hasta este momento, se puede afirmar que la perspectiva curricular a la que se adhiere el Programa de Orientación Educativa analizado integra dos enfoques que permiten caracterizarlo como cognoscitivo/constructivista; representa, pues, la integración de dos perspectivas más que un caso puro de un enfoque en particular.

Los aspectos del currículo oculto (normas y valores institucionales) que acompañan las concepciones y las perspectivas implícitas en el currículo son: *a)* importancia de las actitudes y sus formas de expresión, esto es, lograr que el estudiante sienta gusto y apego por actividades benéficas y productivas; *b)* prioriza el desarrollo de habilidades que lleven a la conformación de una personalidad armoniosa y a una sana convivencia; y *c)* la materia de Orientación educativa es un servicio complementario al plan de estudios. También se promueve una serie de habilidades como, entre otras, el trabajo en equipo, el estudio independiente, la adaptación a las circunstancias cambiantes del entorno. Tales aspectos ejercerán una influencia directa o indirecta a través de los objetivos en la formación del estudiante.

Los propósitos y el contenido del currículo se dirigen a todos los estudiantes por igual con la finalidad de promover en ellos habilidades y conocimientos para su integración al contexto social, por lo que no cumplen una función hegemónica en el sentido de estar dirigidos, por ejemplo, a favorecer el aprendizaje o necesidades específicas de formación.

Organización curricular

Dentro de esta categoría se especifican niveles de precisión en los cuales está organizado el currículo o materia de Orientación educativa; a nivel macro (se refiere a las relaciones entre niveles o programas educativos) existe un vínculo entre el programa académico (general) y el de Orientación educativa. En otras palabras, esta materia se relaciona con todas las asignaturas del plan de estudios al proporcionar estrategias de aprendizaje

aplicables a todas ellas. A su vez, a nivel micro (se refiere a la relación entre los conceptos, hechos o habilidades dentro de un curso o unidad) se da una relación de los contenidos específicos entre y dentro de cada módulo de aprendizaje (módulos semestrales).

En este tenor, las dimensiones en las que está dada la organización de la asignatura son:

- 1) la organización vertical donde se presenta una secuencia en los contenidos al interior de cada módulo de aprendizaje, así como entre módulos; es decir, hay continuidad en los contenidos revisados a lo largo de cada unidad y/o módulo y la necesidad de que el estudiante curse una materia antecedente y una consecuente, por ejemplo, y
- 2) en la organización horizontal se muestra una relación de cada módulo de aprendizaje con todas las asignaturas del plan de estudios, esto significa una correspondencia entre materias (se promueven en el estudiante habilidades cognoscitivas y de estudio que puede poner en práctica en el resto de sus materias, por mencionar algunas) y el hecho de promover una asignatura como ésta, dirigida de manera personal y social hacia la formación integral del estudiante.

En el caso de la asignatura de Orientación educativa la tecnología no constituye un elemento importante en el trabajo del profesor y el estudiante; por tal motivo, no está presente en la organización e implementación de la misma (se organiza alrededor de contenidos temáticos y actividades de aprendizaje previamente trazadas y descritas en los materiales didácticos). De tal manera, no es posible hablar de sus implicaciones sociales y políticas en la organización curricular dada su ausencia.

Los principios organizacionales que sustentan el currículo en cuestión se pueden clasificar en:

- 1) la materia, al organizar el currículo en torno a materias separadas y donde en el caso de la de Orientación educativa es requisito un curso previo para uno posterior;
- 2) el estudiantado, organización a partir de la necesidad de los estudiantes de una elección profesional próxima, y de problemas y experiencias, entre otros aspectos, de la etapa de desarrollo en que se encuentran;

- 3) los profesores y la enseñanza, que son guiados por contenidos y habilidades (a ser cubiertos) sugeridos en el Programa de Orientación Educativa como parte del currículo del bachillerato general y donde los grupos deben trabajar hacia objetivos comunes y;
- 4) el medio ambiente, organización del currículo en torno a temáticas acordes con el contexto social (adaptación al ámbito social, participación en su proceso educativo, elección de opciones profesionales, entre otros); organización de la materia de Orientación educativa alrededor de elementos que permitan al estudiante elegir una capacitación para el trabajo y con ello vincularse al desarrollo socioeconómico del país.

En relación con el aspecto organizacional, la materia de Orientación educativa mantiene el equilibrio curricular en las cargas horarias, con el fin de establecer horarios continuos que propicien el interés hacia la vida académica; y por último, cada plantel ajustará el programa para determinar, con base en sus recursos y condiciones, qué actividades son viables de instrumentar.

Asimismo, la organización del currículo permite realizar un seguimiento y evaluación semestral del cumplimiento de las actividades y objetivos descritos en el Programa de Orientación Educativa y/o plan semestral de trabajo de cada plantel, señalando aquellos aspectos que no están siendo cubiertos. Tales resultados se deben enviar semestralmente a la Dirección General del Bachillerato.

Las suposiciones epistemológicas y psicológicas implícitas en la organización del currículo son:

- 1) principios epistemológicos, la organización de la materia de Orientación educativa tiene lugar en torno a una serie de objetivos generales de la asignatura para cada semestre, así como otra por unidades para llegar a los objetivos generales o finales; por lo que se puede decir que la presentación de la información/contenidos sigue una estructura lineal;
- 2) principios psicológicos, la materia de Orientación educativa establece una serie de competencias académicas para cada módulo de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar al finalizar el mismo; en otras palabras, al término del curso será capaz de realizar una serie de actividades previamente descritas y;

3) otros principios para llevar a cabo las tareas de orientación: los estudiantes cuentan con una serie de módulos de aprendizaje, en los cuales se plantean los objetivos correspondientes, un fundamento de la lección, actividades y ejercicios, así como una autoevaluación por unidad. Asimismo, el profesor cuenta con una guía programática en la cual se sugieren una planeación de actividades por sesión, formas de evaluación y bibliografía recomendada para ampliar los temas tratados en clase.

Análisis documental de los módulos de aprendizaje

En una siguiente fase se revisaron los seis módulos de aprendizaje correspondientes a cada semestre, con la intención de identificar aquellos contenidos temáticos ligados con el área vocacional, y que sólo se encontraron en los siguientes módulos: en las unidades de la uno a la cuatro del módulo 2; para el 3, solamente la unidad uno; en el 4, las tres unidades que lo integran y, en el 6, las dos primeras. El resto de los módulos contienen temas relacionados con las áreas institucional, escolar y psicosocial; por tal motivo, dichos contenidos no formaron parte del análisis.

Posteriormente, dentro de los módulos de aprendizaje señalados se analizaron únicamente las actividades (ejercicios, tareas, dinámicas, auto-evaluaciones) correspondientes a cada unidad en la cual se incluían contenidos temáticos del área vocacional previamente identificados. La revisión de las actividades se llevó a cabo a partir de la taxonomía de tipos de conocimientos de aprendizaje de Hernández *et al.* (1995), en el que se relacionaron: *a) la dimensión de contenidos y b) los procesos cognoscitivos subyacentes a cada una de las tareas implicadas*; esto con la finalidad de determinar el tipo de conocimiento que demanda cada tarea a realizar.

Módulo de aprendizaje 2

Dentro del módulo dos, correspondiente a la unidad uno, se encontró que la mayor parte de las actividades son a nivel declarativo; las restantes se ubican en lo procedural y condicional. A su vez, el tipo de procesos cognoscitivos implicados en cada actividad son desde un nivel mínimo (identificación, clasificación, entre otras) hasta uno intermedio (aplicación) de complejidad. Un ejemplo de una actividad de tipo procedural (aplicación de secuencias de acción) es el ejercicio 1, donde se le solicita al estudiante que elabore un esquema con su respectiva descripción a partir

del tema autoestima. Con relación a la tarea 3 de nivel condicional (aplicación de evaluación) se le pide que enumere aquellas características que le han facilitado y dificultado alcanzar metas propuestas; cuáles son sus principales aspiraciones y por qué; que indique cómo actúa y se comporta en estudios, trabajo, familia, fiestas y tiempo libre; que describa cuatro experiencias positivas y negativas que hayan marcado su vida en orden de importancia; que realice un diagnóstico de sí mismo (cómo eres, qué problemas tienes, qué es para ti la vida, entre otras). En el caso de la auto-evaluación está dirigida principalmente hacia la identificación de conceptos (declarativo). Algunos ejemplos de estos reactivos son:

- 1) El hecho de que te integres a la escuela, tomes tu responsabilidad y ritmo de trabajo académico, se llama: *a) Adaptación, b) Comunicación, c) Concientización, d) Acomodación.*
- 2) Es un factor importante para lograr el éxito académico, ya que te permite organizarte en tus actividades escolares: *a) Realización de tareas, b) Asistencia a clases, c) Tomar apuntes en clases, d) Administración del tiempo.*

En el ejercicio 2 (aplicación de conceptos) se le solicita al estudiante que describa lo que desearía que dijeran los periódicos de él después de haber muerto o lo que desearía que estuviera inscrito en su tumba.

En la tarea 1 (clasificación de conceptos) el estudiante debe identificar sus características personales.

Sin embargo, es importante mencionar que en algunas de las actividades están involucradas más de una habilidad, es decir, el estudiante enfrenta la tarea en diferentes niveles de complejidad (desde habilidades de menor hasta aquéllas de mayor complejidad).

Respecto de la unidad dos, al igual que en la anterior, las actividades se concentran principalmente en el nivel declarativo; a pesar de que fue posible encontrar actividades que se ubican en niveles de mayor complejidad cognoscitiva (procedimental y condicional). A continuación se describen algunos ejemplos:

En cuanto al ejercicio 3, éste se ubica en un nivel condicional (identificación de planificación) debido a que se le pide al estudiante identificar sus características personales (físicas, emocionales, pienso de mí que soy, fisiológicamente reacciono), sus atribuciones (qué “hacen” y qué les “pasa”

según sus creencias) y sus sueños y expectativas (deseo ser, actividades para lograrlo, planes futuros, secuencia en que he de realizar las actividades para lograrlo).

En la siguiente actividad (identificación de secuencias de acción) el estudiante –a partir de una reflexión grupal sobre la disposición que cada uno tiene para esforzarse por lograr sus metas– responderá algunos cuestionamientos (qué fue lo que hiciste por alcanzar la meta, qué dificultades encontraste en el camino, tu esfuerzo pudo ser mayor, por qué no diste el 100%, qué necesitas para dar tu máximo esfuerzo, qué hubieras hecho tú). La dinámica consiste en lo siguiente: se construye una valla de estudiantes y se coloca al final de la misma a uno, “Juan”, esta barrera deberá impedir a un grupo de voluntarios llegar hasta el estudiante “Juan”.

Con relación a las unidades tres y cuatro, los niveles de complejidad de los conocimientos presentan un patrón similar al de las unidades antes descritas.

Módulo de aprendizaje 3

En lo referente a este módulo, solamente en la unidad uno se localizaron contenidos vinculados con el área vocacional. En este sentido, y a diferencia del módulo anterior, los contenidos de todas las actividades de aprendizaje se quedan a nivel declarativo y, dentro de éste, en la simple identificación, clasificación y/o aplicación de conceptos.

Módulo de aprendizaje 4

Las actividades descritas se sitúan en los niveles declarativo (hechos y conceptos) y procedural (descripción de secuencias de acción) y los procesos cognoscitivos subyacentes van de la identificación a la aplicación (nivel mínimo de complejidad).

En el caso de la unidad dos las actividades analizadas (investigación de campo y autoevaluación) corresponden a un nivel de clasificación de conceptos. En el ejercicio tres de la tercera unidad dos invitados narrarán al grupo sus experiencias personales relacionadas con su elección vocacional. Y el estudiante entregará un reporte en el que incluya la siguiente información: nombre del invitado, ocupación, lugar de trabajo, institución y ciudad donde estudió, comentarios del invitado sobre su ocupación, influencias al momento de tomar su decisión y comentarios personales sobre la decisión vocacional que tomó la persona invitada. Por lo tanto, dadas

sus características, esta tarea correspondería a un nivel de identificación de hechos. El resto de las actividades de esta unidad van de lo declarativo a lo condicional, no obstante, no se encontraron aquéllas a nivel procedural y, en conjunto, continúan en grados de complejidad que van de mínimo (identificación y clasificación) a intermedio (aplicación).

Módulo de aprendizaje 6

Finalmente, se analizó este módulo y dentro del mismo las unidades uno y dos. En la primera, los dos ejercicios correspondieron a un nivel de identificación de hechos (declarativo). Por ejemplo, en el 2 se solicita al estudiante imaginar que está planeando un viaje y que responda una serie de preguntas tales como: fecha posible para salir, opciones de lugares, “decido ir a...”, “visitaré...”, entre otras.

En el caso de la unidad dos, una de las actividades indicadas se encuentra en el nivel declarativo (clasificación de conceptos) y otra en el condicional (aplicación de evaluación).

En general, se pueden apreciar las tareas analizadas a lo largo de los módulos de aprendizaje y sus respectivas unidades; en contenido se encuentran principalmente en el nivel declarativo y, en éste, el de complejidad de los procesos cognoscitivos implicados va de mínimo a intermedio (identificación, clasificación y aplicación). A pesar de que algunas de las actividades llegan al nivel procedural e incluso al condicional, los procesos cognoscitivos siguen en los niveles señalados sin llegar a la resolución de problemas (mayor complejidad).

Discusión

Al contrastar los resultados del estudio empírico⁵ con el análisis curricular de los contenidos de las actividades de aprendizaje incluidas en las diferentes unidades de los módulos para cada semestre del Programa de Orientación Educativa, se encontró que dentro de esta asignatura se promueve en el estudiante la adquisición de información de la carrera (una de las variables que influye en la certeza vocacional), a través de la investigación de factores laborales (identificación del mercado de trabajo, empleo, subempleo y desempleo en su contexto inmediato), entrevistas con profesionistas que desarrollan las actividades de su interés, adquisición de información de opciones educativas de nivel superior universitario (carreras de mayor demanda en las universidades de la región, profesiones de mayor demanda

en el mercado laboral, profesiografía, entre otras), y vinculación de su plan de vida con las actividades de la región o bien con las profesiones de su interés.

Sin embargo, dentro de algunos módulos de aprendizaje, específicamente en el 2 y el 4, se abordan aspectos vocacionales pero ligados con la elección de un Componente de Formación para el Trabajo (capacitaciones) –que se ofrecen en los diferentes planteles del estado y cuyo objetivo es preparar al estudiante para el ejercicio de actividades laborales en su entorno social y productivo– y del Componente de Formación Propedéutica, que lo prepara para la continuación de estudios superiores en un campo específico. Ante esto, las actividades de aprendizaje están dirigidas a que el estudiante identifique sus habilidades, actitudes, personalidad e intereses para la elección de los componentes antes mencionados y que, a su vez, le serán de ayuda para la elección de una actividad y/o carrera profesional. No obstante, es necesario que además de proporcionar información relevante (válida y adecuada) para su decisión, el estudiante sea capaz de evaluar críticamente esa información en función de otros elementos, por ejemplo, sus intereses, habilidades, valores y metas, sus capacidades y posibilidades de éxito, entre otros.

Otras variables que en el estudio empírico previamente citado resultaron con un importante poder de explicación de la variabilidad de la certeza vocacional fueron la ansiedad en la elección de carrera y la indecisión generalizada. A pesar de esto, en los contenidos curriculares revisados solamente se tratan temáticas concernientes a sugerencias al momento de realizar una elección, así como elementos presentes en la toma de decisiones; no se efectúa una revisión más detallada de la importancia de los factores emocionales ante la decisión de una carrera, sólo se pide que se identifiquen o controlen aquellos sentimientos negativos (frustración, ansiedad, tensión, nerviosismo, entre otras) presentes ante situaciones de elección que pueden obstaculizar una adecuada toma de decisiones.

En lo concerniente a otra de las variables que integraron el modelo de referencia, se encuentra la autoeficacia; sin embargo, no es abordada propiamente como parte de los contenidos temáticos de la materia de Orientación educativa, más bien aparece de la mano de aspectos de autoconocimiento, motivación, conocimiento realista de las habilidades con las que se cuenta y la relación de éstas con la carrera o área de interés; por lo tanto, sólo se le menciona vagamente dentro de tales contenidos. Ante esta situación,

sería importante que el estudiante tuviera un conocimiento más significativo de los contenidos de las materias que conforman los planes de estudio de las carreras de su área de interés para que, de esta forma, sea consciente de los requerimientos intelectuales (o habilidades necesarias) que las mismas le demandan.

Por lo que respecta a la influencia de factores sociales (por ejemplo, la profesión de los padres o de alguna persona significativa, la dificultad y duración de los estudios, la nota que se exige para entrar y el estudiar cerca de la residencia familiar) es la variable que integra el modelo estructural resultante. Al tratar de identificar la presencia de esta clase de contenidos dentro de los módulos de aprendizaje de la asignatura de Orientación educativa, se observó que se les menciona como aspectos que el estudiante debe considerar al momento de tomar una decisión por la gran influencia que ejercen en él como son la familia, los amigos, la escuela y la sociedad en general, los cuales son parte de una de las lecciones vistas en clase (en el tema de expectativas y realidades). También, se destaca el hecho de que las expectativas del estudiante sobre lo que desea hacer pueden o no coincidir con lo que piensan (o esperan de él) personas significativas para él, y las formas de reaccionar cuando sus expectativas no coinciden con la de los demás; considerando ante todo sus habilidades, intereses, aspiraciones y lo que esperan esos terceros antes de tomar una decisión que pueda resultar inadecuada. En este sentido, sería importante brindar al estudiante elementos que le permitan tanto identificar posibles influencias externas en su elección de carrera para que adquiera habilidades para analizar y evaluar las alternativas disponibles como reflexionar sobre el impacto que pueden tener esas influencias externas en él en un determinado proceso de toma de decisiones.

Las recomendaciones y sugerencias prácticas que se desprenden de esta investigación son:

- 1) diseñar los programas de orientación educativa con base en resultados de investigación, a través de los cuales se desarrollen intervenciones en los ámbitos socio-laboral, académico y personal con el propósito de facilitar las elecciones académicas y profesionales de los estudiantes;
- 2) incluir contenidos de tipo declarativo, procedimental y condicional como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que promuevan en el estudiante la activación de procesos cognoscitivos de complejidad

creciente (Castañeda, 2006); esto es, que los diseñadores de currícula reflexionen sobre el qué, para qué y cómo se enseña y bajo qué argumentos fundamentan las elecciones de contenido que realizan, desde la concepción general de una carrera o programa hasta lo más específico como los cursos o asignaturas que integran los planes de estudios; y

3) evaluar los programas de orientación con la finalidad de identificar aquellos aspectos que no son cubiertos en su labor pero pueden facilitar la adecuación de dichos programas a determinantes personales y sociales del grupo estudiantil en observación y, en ese tenor, ayudarle a identificar sus necesidades personales, sociales y alentarle a tomar decisiones sobre su proyecto de vida.

Notas

¹ En agosto de 2006 se implementó en todos los planteles del estado de Sonora la “Reforma Curricular del Colegio de Bachilleres del estado de Sonora”, con el apoyo de la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

² Este artículo se ha elaborado con base en la revisión curricular que presenta la tesis de maestría *Variables sociales y personales asociadas a la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas*, realizada por la Delisahé Velarde, bajo la dirección de Beatriz Camarena y la asesoría de Daniel González. Para mayor información sobre modelamiento estructural, consulte este trabajo (Velarde, 2008).

³ La investigación general en la que se enmarca este artículo comprende dos fases: a) un estudio empírico, cuyo propósito fue especificar y probar un modelo estructural de relaciones entre factores sociales y de carrera sobre la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas y b) un estudio curricular, cuyo propósito ha sido revisar el Programa de Orienta-

tación Educativa de una preparatoria pública del estado de Sonora.

⁴ Durante el periodo 2006-2007 el Colegio de Bachilleres aceptó a 7 mil 300 jóvenes de nuevo ingreso en los 21 planteles y 47 escuelas incorporadas que tiene en todo el estado de Sonora, sumando una matrícula total de 21 mil alumnos, que representa 30.7% de la demanda de nivel medio superior estatal. Los municipios que tienen un Colegio de Bachilleres son: Álamos, Agua Prieta, Caborca, Cajeme, Cananea, Carbó, Cumpas, Empalme, Etchojoa, Fronteras, Gral. P. E. Calles, Hermosillo, Huatabampo, Imuris, La Colorada, Magdalena, Naco, Nacozari, Navojoa, Nogales, Pitiquito, Puerto Peñasco, San Luis Río Colorado, San Ignacio Río Muerto, Suaqui Grande y Yécora.

⁵ Los autores enviaron el artículo “Perfil de certeza vocacional en universidades públicas y privadas: variables personales y sociales” para su dictamen a la revista *International Journal of Hispanic Psychology* el mes de junio de 2008. Se encuentra en proceso de edición.

Referencias bibliográficas

Aguilar, J.; Peña, L.; Pacheco, J. y De la Paz, C. (1993). “Adaptación y ampliación del inventario de factores de carrera”, *Revista Investigación Psicológica*, 3, 53-63.

Aguilar, J.; Pacheco, J.; Andrade, J.; Vargas, A.; Gutiérrez, P. y Zetina, G. (1992). *Estudio sobre la validez concurrente del Inventario de Factores de Carrera en estudiantes de licenciatura*, monografía, México: UNAM.

Cabrera, E.; García, L. y Hernández, P. (1999). "La orientación universitaria: los programas de intervención en la enseñanza superior", *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación, 1*, 39-52.

Carbonero, M. y Merino, E. (2004). "Autoeficacia y madurez vocacional", *Psicothema, 16*, 229-234.

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

Castañeda, S. (2006). "Evaluación del aprendizaje en educación superior", en S. Castañeda (ed.) *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 3-27). México: UNAM/CONACYT.

Castañeda, S.; López, M.; García, R. y González, R. (2006). "Guía general de elaboración de reactivos", en S. Castañeda (ed.) *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 271-312), México: UNAM/CONACYT.

Chartrand, J.; Robbins, S.; Morrill, W. y Boggs, K. (1990). "Development and validation of the career factory inventory", *Journal of Counseling Psychology, 37*, 491-501.

Cobach (2006a). *Módulos de aprendizaje de Orientación Educativa 1-6*. Colegio de Bachilleres del estado de Sonora-Dirección Académica-Departamento de Desarrollo Curricular, disponible en www.cobachsonora.edu.mx/ (consultado el 23 de noviembre de 2007).

Cobach (2006b). *Guías programáticas de Orientación Educativa 1-6*, Colegio de Bachilleres del estado de Sonora-Dirección General de Bachillerato-Dirección de Coordinación Académica, disponible en: www.cobachsonora.edu.mx/ (consultado el 23 de noviembre de 2007).

Cobach (2006c). *Programa de Desarrollo Estudiantil*, Departamento de Actividades Paraescolares. Coordinación Estatal de Orientación Educativa, Colegio de Bachilleres del estado de Sonora, disponible en: www.cobachsonora.edu.mx/ (consultado el 23 de noviembre de 2007).

Cobach (2006d). *Programa de Orientación Educativa*. Dirección General de Bachillerato, Colegio de Bachilleres del estado de Sonora-Dirección de Coordinación Académica, disponible en: www.dgb.sep.gob.mx/ (consultado el 23 de noviembre de 2007).

Daniels, L.; Clifton, R.; Perry, R.; Mandzuk, D. y Hall, N. (2006). "Student teachers' competence and career certainty: the effects of career anxiety and perceived control", *Social Psychology of Education, 9*, 405-423.

Dickinson, J. y Tokar, D. (2004). "Structural and discriminant validity of the career factors inventory", *Journal of Vocational Behavior, 65*, 239-254.

Fernández, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria: la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*, España: Aljibe.

Gómez, A. y Rivas, F. (1997). "Caracterización psicológica y operacionalización de la indecisión vocacional compleja", *Iberpsicología, 2*, 1-10.

González, L. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*, México: Editorial UniSon.

González, D. y Maytorena, M. (2005). "Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico", *Revista Interamericana de Psicología, 39*, 39-48.

González, D.; Castañeda, S. y Maytorena, M. (2006). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*, México: Editorial UniSon.

Hernández, R.; Rivera, S.; Gago, A. y Trigo, F. (1995). "La evaluación académica de los médicos veterinarios zootecnistas. El proceso de evaluación del saber y saber hacer a través del examen general de calidad profesional para médicos veterinarios zootecnistas", *Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (pp. 137-152).

Lucas, M. y Epperson, D. (1990). "Types of vocational undecidedness: a replication and refinement", *Journal of Counseling Psychology*, 37, 382-388.

Martínez, T. (1993). "Familia y elección de carrera", *Perfiles Educativos*, 60, 79-82, disponible en www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/60-15.htm (consultado el 15 de octubre de 2005).

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*, México: Trillas.

Merino, C. (1993). "Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía", *Perfiles Educativos*, 60, 44-48, disponible en www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/60-08.htm (consultado el 12 de octubre de 2005).

Mora, A. (1996). *Diseños curriculares y calidad educativa*, México: Trillas.

Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*, México: McGraw-Hill.

Quesada, M.; Cedeño, A. y Zamora, J. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos, teorías y guía metodológica*, Heredia: EUNA.

Ramírez, M. C. y Canto, J. E. (2007). "Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 37-56, disponible en www.investigacion-psicopedagogica.org/revisita/new/index.php (consultado 15 de diciembre de 2007).

Rivas, F. (2007). "¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 5-14, disponible en www.investigacion-psicopedagogica.org/revisita/new/index.php (consultado el 15 de diciembre de 2007).

Rodríguez, J. (2002). "Buscando un destino: la elección de carrera profesional. Situación y perspectivas", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7, 215-220.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*, España: Octaedro.

Velarde H., D. (2008). *Variables sociales y personales asociadas a la certeza vocacional en estudiantes de universidades públicas y privadas*, tesis de maestría en Desarrollo Regional, Hermosillo, Sonora: CIAD.

Artículo recibido: 16 de julio de 2008

Dictaminado: 12 de noviembre de 2008

Segunda versión: 5 de enero de 2009

Aceptado: 27 de febrero de 2009