

APOYO PARENTAL Y DOCENTE COMO PREDICTORES DE LA AUTOEFICACIA EN LA TOMA DE DECISIÓN DE CARRERA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR¹

PARENTAL AND TEACHER SUPPORT AS PREDICTORS OF SELF-EFFICACY IN CAREER DECISION-MAKING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Giovana Rocío Díaz Grijalva, Carlos Alberto Mirón Juárez, Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal

Instituto Tecnológico de Sonora, México*
correspondencia: *carlos.miron@itson.edu.mx*

RESUMEN

El propósito del estudio fue analizar y caracterizar el apoyo parental y docente percibido para la elección vocacional con la autoeficacia en la toma de decisión en estudiantes de preparatoria. La muestra estuvo conformada por 875 estudiantes de escuelas preparatorias de entre 15 a 20 años de edad del noroeste de México. Se utilizaron 3 escalas, a) Autoeficacia en la toma de decisión de carrera, b) Apoyo docente vocacional y c) Apoyo parental en la carrera. A partir de un modelo de regresión múltiple ($R^2=.203$) se identificó como principales predictores al apoyo psicosocial parental ($\beta=.354$), la consideración positiva del docente ($\beta=.231$) y las expectativas del docente ($\beta=.195$). Se concluye la importancia que tienen los factores contextuales familiares y escolares para el desarrollo de creencias de autoeficacia en estudiantes de preparatoria, sugiriendo la promoción de los mismos por parte de los actores principales siendo los docentes y padres de familia.

Palabras clave: Apoyo parental, Toma de decisión de carrera, Autoeficacia, Apoyo Docente.

¹ El financiamiento del presente estudio se llevó a cabo a través del Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación bajo el proyecto “PROFAPI_CA_2022_0004” del Instituto Tecnológico de Sonora.

ABSTRACT

The purpose of the study was to analyze and characterize the perceived parental and teacher support for vocational choice with self-efficacy in decision-making in high school students. The sample consisted of 875 high school students between the ages of 15 and 20 from northwestern Mexico. Three scales were used: a) Self-efficacy in career decision-making, b) Vocational teacher support, and c) Parental support in career. Using a multiple regression model ($R^2=.203$), parental psychosocial support ($\beta=.354$), positive consideration of the teacher ($\beta=.231$) and teacher expectations ($\beta=.231$) were identified as the main predictors. The importance of family and school contextual factors for the development of self-efficacy beliefs in high school students is concluded, suggesting their promotion by the main actors being teachers and parents.

Key words: Parental support, Career decision-making, Self-efficacy, Teaching support.

INTRODUCCIÓN

La elección de carrera es una tarea difícil para los estudiantes de educación media que pretenden continuar sus estudios superiores y su desarrollo profesional, este proceso ha sido cada vez más complejo debido a que en la actualidad existe una mayor oferta de carreras, así como de profesiones que demandan capacitaciones más específicas; esta complejidad vuelve la toma de decisión de carrera un momento de mayor trascendencia para estudiantes de educación media y previa a la educación superior (Kumanayake & Galhena, 2021). Para Ukil (2016), esta complejidad radica principalmente en que los estudiantes generalmente deben lidiar con diversos aspectos como el autoconocimiento de sí mismos, la amplia oferta de carreras, las condiciones de demanda laboral de su entorno social, etc. Así mismo, enfatiza que la apropiada elección de carrera es fundamental para evitar efectos negativos a largo plazo.

La complejidad y trascendencia de la toma de decisión de elección de carrera puede llevar a la indecisión de carrera, la cual es la principal dificultad presente en el proceso de elección de carrera (Xu & Bhang, 2019). Sin embargo, a partir de una meta-análisis de 86 estudios analizados, se ha determinado que el principal factor protector ante la indecisión de carrera ha sido la autoeficacia en la toma de decisión de carrera. El término de la autoeficacia en el marco de la teoría de la auto-eficacia (Benight & Bandura, 2004), se refiere a creencias de eficacia personal en el funcionamiento humano, es decir que las personas efectúan

contribuciones causales a su propio funcionamiento psicosocial mediante mecanismos de agencia personal fundados en la estimación que hacen de su eficacia personal.

Betz, Klein & Taylor (1996) establecen que la autoeficacia en la decisión de carrera se define como el grado en que las personas se sienten confiadas de que pueden realizar con éxito las tareas en el proceso de decisión vocacional. La autoeficacia en la carrera es la creencia de los estudiantes o de los jóvenes acerca de si se puede o no llevar a cabo con éxito el procedimiento de la elección vocacional o de carrera y poder sostener la toma de decisión en el tiempo (Taylor & Betz, 1983).

Se ha evidenciado en la literatura que el desarrollo profesional académico de los jóvenes en la elección de carrera se ve fuertemente influenciado no solo de factores individuales tales como estilos de pensamiento (Fan, 2016) y la inteligencia emocional (Jiang, 2014) o los rasgos de personalidad (Penn & Lent, 2018); sino también de las interacciones interpersonales que existen en su entorno inmediato, en especial la que tienen con los padres (Sovet & Metz, 2014), así mismo se ha reportado las ventajas de la consultoría con profesores (Burns, Jasinski, Dunn & Fletcher, 2013).

Para entender mejor la influencia del contexto, desde la teoría sistémica del desarrollo de la carrera (Patton & McMahon, 2015) se explica que el desarrollo de carrera de los individuos es un proceso evolutivo y no estático basado en la dinámica recíproca del individuo con su entorno familiar, escolar y de pares; estos referentes se entienden como sistemas sociales los cuales son fuentes significativas de aprendizaje informal (Patton & McMahon, 2014).

También, este enfoque toma en cuenta tanto las capacidades y características individuales, así como variables contextuales en las que el individuo se desenvuelve e interactúa; es en esta interacción donde se lleva a cabo un proceso de importante el cual tiene un impacto, negativo o positivo, en el desarrollo de la carrera de los individuos (McMahon, 2014).

Según Arthur & McMahon (2005) dentro del marco de la teoría sistémica del desarrollo de la carrera existen tres sistemas, en el primer sistema, denominado sistema individual, se encuentra el individuo predispuesto por sus características particulares tales como el sexo, la personalidad y las creencias como la autoeficacia, entre otros; rodeando a este se encuentra el sistema social, en el cual se encuentra el influjo de la familia, los amigos, las instituciones de educación y los medios de comunicación; por último, se refiere al sistema ambiental-societal, el cual repercute en el individuo a partir de condiciones socioeconómicas, políticas, culturales, etc.

Por otra parte, desde las teorías del aprendizaje social y la autoeficacia de Bandura (1977) y más tarde en su teoría cognitiva social (Bandura, 1986, 1989), se plantea la Teoría social cognitiva a la carrera, la cual postula que los procesos de desarrollo profesional, incluidos los que tienen lugar durante la adolescencia, están indisolublemente ligados a los contextos sociales dentro del cual ocurren. De acuerdo con Bandura, la motivación y comportamiento se dan a través de agentes interactivos emergentes, donde los individuos ejercen cierto control sobre sus destinos, pero también están limitados por factores socioambientales; desde esta perspectiva, las creencias de autoeficacia también son susceptibles a la influencia de actores significativos dentro del contexto en el que se desenvuelve el estudiante o aspirante a una carrera.

Respecto a los principales actores que favorecen el proceso de elección de carrera, en la literatura se sugiere como principales factores contextuales socioambientales al apoyo parental y el apoyo docente frente a la autoeficacia en el marco de la elección de carrera (Burns, Jasinski, Dunn & Fletcher, 2013; Lazarová, Hlado & Hlousková, 2019; Zhang, Yuen & Chen; 2018; Sayatbekov & Gabdullin, 2018). Así mismo, en lo que respecta a factores atributivos asociados es posible resaltar que existe evidencia que sugiere que el apoyo parental se puede manifestar de forma diferente en función del género de los hijos, estas diferencias pueden deberse a factores de estilos de crianza así como culturales (Amado, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Pulido-González & Sánchez-Miguel, 2015); por otra parte, se ha sugerido que el apoyo parental en general puede verse afectado también por el nivel socioeconómico de los padres (Contreras, Zalazar, de Mier, Aparicio & Cupani, 2016).

En lo que respecta al apoyo parental en la orientación para la elección de carrera, Guan et al. (2015) refieren que este tiene como propósito de ayudar en asuntos profesionales proporcionados a un individuo por un padre, madre o tutor. Puede tomar la forma de acción instrumental, estímulo verbal, apoyo socioemocional o modelos a seguir de una futura carrera profesional, recursos u oportunidades de autoconocimiento y en la orientación en el mundo laboral. Así mismo, se reconoce que existen procesos afectivos y cognitivos con base en la calidad de relación entre padres y adolescentes (Hlad’o & Jezke, 2018).

Por otra parte, el apoyo docente se define como la interacción entre profesores y estudiantes encaminada a través de procesos actitudinales y conductuales a fomentar en el alumno un desarrollo académico óptimo (Lazarová, Hlad’o & Hlouskova, 2019). La definición de apoyo docente puede estar asociada con el modelo de Tardy de apoyo social (Tardy, 1985), que define el apoyo de los profesores como una serie de estrategias utilizadas por esos maestros. El apoyo se puede observar en lo emocional, área instrumental (asistencia física),

información y valoración. Como se ha mencionado, este tipo de apoyo por parte del docente se ha asociado al desarrollo de la carrera profesional (Zhang, Yuen & Chen, 2018; Lazarová, Hlad'ová & Hlouskova, 2019).

De manera similar a lo reportado en el apoyo parental percibido, se ha sugerido que el apoyo docente percibido también puede variar en función del género del estudiante, aunque se advierte que estas diferencias pueden depender del tipo de apoyo que manifiestan los docentes (Korlat et al., 2021).

No obstante que el apoyo parental y docente ha sido asociado al éxito en el desarrollo de la carrera del estudiante de nivel medio superior, no se reconoce certidumbre en la literatura sobre la posible relación causal que tiene este tipo de apoyo con la autoeficacia en la toma de decisión de carrera. Es posible referir que existen elementos teóricos y empíricos que sugieren, tanto al apoyo parental y al apoyo docente, como posibles elementos explicativos de la formación de creencias de autoeficacia en la toma de decisión de carrera de los jóvenes estudiantes. Debido a lo anterior, el objetivo del presente estudio es identificar y caracterizar el apoyo parental y docente percibido, la autoeficacia para la toma de decisión de carrera de estudiantes de educación media; así como comprobar la capacidad predictiva del apoyo parental percibido y el apoyo docente percibido ante las creencias de autoeficacia en la toma de decisión de carrera.

MÉTODO

Se realizó un estudio causal de corte transversal no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), a fin de describir la influencia que tienen las diversas manifestaciones de apoyo parental y apoyo docente frente a la autoeficacia en la toma de decisión de carrera de estudiantes de educación media.

Con los participantes se optó por una muestra no probabilística por conveniencia de estudiantes de preparatoria/bachillerato de ambos sexos, pertenecientes a escuelas del sector público y privado del noroeste de México, entre edades de 15 a 20 años. Se procuró la homogeneidad en la distribución de escuelas participantes por zonas de estratos socioeconómico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Sierra-Bravo, 1991).

La muestra comprendió un total de 875 estudiantes, 344 hombres (39.3%) y 531 mujeres (60.7%) con una media de edad de 16.75 (D.E.=.740) años; el 66.7% pertenecieron a preparatorias públicas y el 33.3% a preparatorias privadas.

Los instrumentos de medición fueron la escala la *escala de apoyo parental* en la carrera, la cual fue desarrollada por Keller & Whiston (2008) para medir comportamientos de los padres específicos de la carrera y adaptada posteriormente por Hlado y Jezek (2018). La herramienta original tenía 15 reactivos que miden dos dimensiones, *apoyo psicosocial* y *acción instrumental*, donde el primero refiere todas aquellas manifestaciones de acompañamiento, solidaridad y afecto; en el caso de la acción instrumental aborda todas aquellas acciones que deliberadamente van dirigidas a orientar, ayudar y facilitar materialmente el desarrollo académico y de carrera de los hijos. Su medición parte de una escala la Likert de 5 puntos de 1 (nunca) a 5 (muy a menudo). Al comienzo del cuestionario, los encuestados se les piden que seleccionen a uno de los padres o una persona en el papel de padre para ser el sujeto de sus respuestas. Deben elegir a la persona que creen que es el más comprometido con sus elecciones educativas o profesionales. La escala tuvo una consistencia interna de 0.93, la subescala de apoyo psicosocial parental tuvo un alfa de Cronbach de 0.91 y la subescala de acción instrumental parental arrojó un alfa de 0.88.

La segunda escala utilizada fue la de *apoyo docente* de Metheny, McWhirter y O'Neil (2008) fue adaptado por Lazarová, Hlado y Hlouskova (2019) consta de 21 reactivos utilizando una escala Likert de 5 puntos que van desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Los ítems no se refieren a profesores individuales, sino a la enseñanza del personal docente en general. La versión original de la herramienta se compone de cuatro subescalas: Interés (ejemplo ítem: “Los maestros están interesados en mi futuro”), Consideración Positiva (ítem de ejemplo: “Los profesores dirían a otras personas cosas buenas sobre mí”), Expectativa (ejemplo elemento: “Los maestros esperan que trabaje duro en la escuela”) y Accesibilidad (elemento de ejemplo: “Es fácil hablar con los maestros sobre temas escolares”). Se han reportado índices de consistencia interna de .91 a .97 en su uso en población hispanoparlante (Perry, Liu, & Pabian, 2010). En el presente estudio se observó un alfa de .870 para la subescala de Interés, la sub escala de Consideración Positiva arrojó un alfa de Cronbach de .834, la subescala de Expectativa con un alfa de .801 y por último, la subescala de Accesibilidad mostró un alfa de .780.

La tercera escala fue *autoeficacia* en la toma de decisión de carrera. La escala fue retomada de una de las subdimensiones que componen la escala de autoeficacia vocacional elaborada

por Carbonero y Merino (2004); este instrumento ha sido reportado con índices de consistencia interna aceptables mayores a .8 para población hispanoparlante (Vega, García & Lorenzo, 2013; Delgado, Vega & García, 2020). Esta escala se compone de 11 reactivos con afirmaciones asociadas a creencias en la capacidad de tomar decisiones en la elección de carrera, se utiliza una escala Likert de 1 a 5, en donde 1 es “Muy en desacuerdo” a 5 “Muy de acuerdo”. La escala mostró una consistencia interna de .710 en su alfa de Cronbach.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento consistió de la siguiente manera, se sometió el protocolo de la presente investigación al comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora, el cual aprobó el proyecto en lo metodológico y ético a fin de llevar a cabo el levantamiento de datos. La aplicación de las encuestas contó con un consentimiento informado, en donde se le informó a cada participante la naturaleza anónima y voluntaria del estudio, así como la participación voluntaria de los mismos.

Los datos de la investigación fueron analizados y procesados en el paquete estadístico IBM SPSS versión 24 para Microsoft. Se procedió hacer un análisis descriptivo e inferencial de las dimensiones de las escalas de apoyo parental percibido y apoyo docente percibido, así como de la autoeficacia en la toma de decisión de carrera; obteniendo las medias de respuesta, mínimos, máximos y desviación estándar; se identificó el tipo de distribución de los datos para cada una de las variables para posteriormente llevar a cabo pruebas de hipótesis. Por último, se sometieron las variables a un modelo regresión lineal múltiple a fin de comprobar el papel predictivo de las variables de apoyo parental y docente hacia la autoeficacia en la toma de decisión de carrera (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017).

RESULTADOS

Se obtuvieron medidas de tendencia central y de distribución a fin de caracterizar cada una de las variables en la muestra, así como identificar el tipo de distribución obtenida (Tabla 1). Se observan medias ligeramente menores o similares a la mediana en todas las variables observadas, así mismo, los valores de asimetría y curtosis mostraron valores dentro del rango de 1 a -1 en casi todas las variables a excepción de Apoyo psicosocial parental y Expectativas docentes, con una asimetría de -1.02 y -1.03 respectivamente. Se

asume que todas las variables muestran distribuciones semejantes a la normalidad a partir de lo sugerido por Muthen & Kaplan (1985), quienes plantean los rangos de 1 a -1 para la distribución normal, tanto en asimetría como en curtosis; así mismo, Tabachnick & Fidell (2013) sugieren como rangos límites aún aceptables para la mayoría de los tratamientos psicométricos los valores de 1.5 a -1.5.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de tendencia central, distribución y dispersión

Variables	Min.	Max	Media	D.E.	Mediana	Asime-tría	Curtosis
Autoeficacia en la Toma de Decisión	1.55	5.00	3.6784	.59376	3.7273	-.209	-.376
Apoyo Psicosocial Parental	1.00	5.00	3.9785	1.00755	4.2857	-1.029	.238
Acción Instrumental Parental	1.00	5.00	3.1096	1.00699	3.1429	-.116	-.731
Expectativas del Docente	2.60	5.00	4.4231	.56327	4.6000	-1.033	.453
Interés del Docente	1.25	5.00	4.0473	.71578	4.1250	-.688	-.150
Consideraciones Positivas del Docente	1.20	5.00	3.8831	.78615	4.0000	-.543	-.069
Accesibilidad del Docente	1.00	5.00	4.0842	.86203	4.3333	-.746	-.148

Una vez asumida la distribución normal de los datos, se sometió a cada una de las variables a la comparación de medias en grupos independientes a través de la prueba t de Student, así mismo se obtuvieron tamaños de efecto, los cuales se refieren a la diferencia de los resultados para las variables analizadas entre los grupos que se estudian (Villasís-Keever, Zarco-Villavicencio & Rendón-Macias, 2021); lo anterior a través del estadístico d de Cohen, tomando como criterio de interpretación los rangos propuestos por Cohen (1992) donde una d cercana a 0.20 se considera un tamaño de efecto pequeño, una aproximación a 0.50 se considera un tamaño de efecto mediano, y por último, una d aproximada a 0.80 se considera un tamaño de efecto grande.

Se comparó a hombres y mujeres a través de la prueba t de Student (Tabla 2); donde se observaron diferencias significativas para la Autoeficacia en la toma de decisión, donde las mujeres reportan una media ligeramente mayor a la de los hombres con un tamaño de efecto pequeño, la Acción instrumental parental mostró también diferencias significativas siendo los hombres quienes reportan una media mayor que las mujeres con un tamaño de efecto pequeño; y en lo que respecta a la variable de Expectativas del docente, se observó diferencia significativa con una media mayor en mujeres y un efecto pequeño.

Tabla 2

Comparación de medias por sexo y las variables de autoeficacia, apoyo parental y apoyo docente

Variables	Media		t	Sig.	D de Cohen
	Hombres	Mujeres			
Autoeficacia en la Toma de Decisión	3.62	3.71	-2.163	.031	0.15
Apoyo Psicosocial Parental	3.99	3.96	.481	.630	-
Acción Instrumental Parental	3.24	3.02	3.194	.001	0.21
Expectativas del Docente	4.37	4.45	-2.109	.035	0.30
Interés del Docente	4.04	4.05	-.165	.869	-
Consideraciones Positivas del Docente	3.86	3.89	-.499	.618	-
Accesibilidad del Docente	4.13	4.05	1.329	.184	-

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo se compararon medias de dos grupos de preparatorias públicas y preparatorias privadas (Tabla 3), donde se reportó una diferencia significativa en el apoyo psicosocial parental reportado por los participantes, siendo los alumnos de escuelas privadas quienes tuvieron una media mayor que los de escuelas públicas, sin embargo, el tamaño de efecto de esta diferencia fue pequeño; de forma similar se observó en la acción instrumental parental percibida que los alumnos de escuelas privadas reportaron una media mayor con un tamaño de efecto pequeño. Por otra parte, se observaron diferencias significativas en todas las variables de apoyo docente, en cada una de estas variables se reportaron medias mayores por parte de los alumnos de preparatorias privadas en comparación con los de preparatorias públicas; así mismo, los tamaños de efecto fueron medios con índices cercanos a .50.

Tabla 3
Comparación de medias por tipo de escuela y las variables de autoeficacia, apoyo parental y apoyo docente

Variables	Media		t	Sig.	D de Cohen
	Pública	Privada			
Autoeficacia en la Toma de Decisión	3.65	3.71	-1.394	.164	-
Apoyo Psicosocial Parental	3.92	4.08	-2.316	.021	0.16
Acción Instrumental Parental	3.04	3.24	-2.920	.004	0.20
Expectativas del Docente	4.33	4.59	-6.981	.000	0.46
Interés del Docente	3.90	4.32	-8.919	.000	0.59
Consideraciones Positivas del Docente	3.77	4.10	-6.252	.000	0.42
Accesibilidad del Docente	3.93	4.37	-7.785	.000	0.51

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se procedió a llevar a cabo un análisis de regresión jerárquico con el fin de predecir la autoeficacia en toma de decisión de carrera a partir de las variables de apoyo parental y apoyo docente.

Como se muestra en la tabla 4, el Modelo 1 alcanzó a explicar el 12% de la varianza a partir solamente de la variable de Apoyo Psicosocial Parental; este porcentaje aumenta a 17% en el Modelo 2 al incluir la variable de Consideración Positiva del Docente, donde ambas variables predicen de forma significativa. En un tercer modelo se alcanza a explicar el 18% de la varianza con tres variables explicativas significativamente, el Apoyo Psicosocial Parental, la Consideración Positiva del Docente y la Acción Instrumental Parental; sin embargo, se destaca que, para el caso de la variable de Acción instrumental parental, se observa capacidad predictiva negativa.

Tabla 4

Análisis de regresión lineal múltiple para la predicción de la Autoeficacia en la Toma de Decisión de Carrera a partir de variables de Apoyo Parental y Apoyo Docente percibido

Variable del Predictor	b	SE B	β	R ²	ΔR^2	VIF
Modelo 1				.121	.120***	
(Constante)	2.486	.077				
Apoyo Psicosocial Parental	.207	.019	.348***			1.000
Modelo 2				.172	.170***	
(Constante)	2.356	.100				
Apoyo Psicosocial Parental	.157	.020	.264***			1.139
Consideración Positiva del Docente	.179	.024	.241***			1.139
Modelo 3				.189	.186***	
(Constante)	2.350	.099				
Apoyo Psicosocial Parental	.227	.025	.381***			1.968
Consideración Positiva del Docente	.195	.024	.263***			1.168
Acción Instrumental Parental	-.108	.026	-.180***			1.966
Modelo 4				.199	.196***	
(Constante)	2.054	.132				
Apoyo Psicosocial Parental	.216	.026	.363***			1.997
Consideración Positiva del Docente	.137	.030	.185***			1.750
Acción Instrumental Parental	-.108	.025	-.181***			1.966
Expectativas del Docente	.128	.038	.134***			1.705
Modelo 5				.203	.199***	
(Constante)	2.032	.132				
Apoyo Psicosocial Parental	.211	.026	.354***			2.018
Consideración Positiva del Docente	.171	.034	.231***			2.289
Acción Instrumental Parental	-.095	.026	-.159***			2.084
Expectativas del Docente	.186	.047	.195***			2.641
Interés del Docente	-.096	.046	-.121**			3.646

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente en el Modelo 4 alcanza a explicar el 19% de la varianza a partir de la adhesión de la variable de Expectativas del Docente. Por último, el Modelo 5 explica el 20% de la varianza a través de cinco variables de apoyo parental y docente al agregarse la variable de Interés del Docente, destacando de nuevo una capacidad predictiva negativa. Cabe destacar que el análisis descartó solo la variable de Accesibilidad del docente, al ser una variable sin capacidad predictiva significativa.

Así mismo, se obtuvieron los índices de factor de inflación de varianza (VIF) los cuales mostraron valores menores a 5 en todos los predictores, por lo que se asume que no existen problemas de multicolinealidad (Shrestha, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo el analizar y caracterizar la autoeficacia en la toma de decisión de carrera en estudiantes de preparatoria, así como el apoyo parental percibido y el apoyo docente percibido; para posteriormente comprobar la capacidad predictiva que tienen ambos tipos de apoyo en la autoeficacia.

En lo que respecta al análisis de regresión jerárquica se obtuvo un modelo explicativo de la autoeficacia en la toma de decisión de carrera a partir de las variables de Apoyo psicosocial parental, Consideración positiva del docente, la Acción instrumental parental, las Expectativas del docente y el Interés del docente; lo anterior permitió corroborar lo planteado desde la teoría sistémica del desarrollo de la carrera (Patton & McMahon, 2015) como la teoría social cognitiva a la carrera (Bandura, 1989); así como lo sugerido en diversos estudios empíricos (Lazarová, Hlado & Hlousková, 2019; Zhang, Yuen & Chen; 2018; Sayatbekov & Gabdullin, 2018), al reconocer la influencia que tienen actores del entorno familiar y escolar en el desarrollo académico vocacional y de las creencias de autoeficacia de alumnos en el contexto de elección de carrera.

Sin embargo, cabe destacar que en el modelo de regresión se observó que dos variables mostraron capacidad predictiva negativa, la Acción instrumental parental y el Interés del docente; respecto al primero, no se identificó literatura que sugiriera dicha causalidad negativa por parte de la acción instrumental parental hacia la autoeficacia, sin embargo, Bilal, Sadiq & Ail (2013) reportaron en su estudio que ciertas prácticas parentales pueden ser dañinas para el bienestar de los jóvenes, particularmente encontraron que las prácticas de sobreprotección e intrusión en las actividades de sus hijos se relacionan negativamente con la autoestima de ellos; lo anterior permite sugerir la posibilidad de que el apoyo instrumental parental puede ser percibido por los jóvenes como una intromisión a una elección personal, demeritando sus capacidades para llevar a cabo la toma de decisión de forma individual. De manera similar, es posible asumir que los jóvenes estudiantes no perciban de manera positiva el interés del docente, debido a que este puede ser percibido como una manifestación de preocupación y percepción de incapacidad para llevar a cabo la acción.

Por otra parte, se identificaron diferencias significativas por sexo en lo que respecta a la Autoeficacia en la toma de decisión de carrera, la acción instrumental parental y las expectativas del docente, en este caso se destaca que si bien se observó que hombres y mujeres diferían significativamente en la autoeficacia, esta diferencia tuvo un tamaño de efecto muy bajo; se corrobora también lo mencionado en los estudios de Amado, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Pulido-González & Sánchez-Miguel (2015) y Raufelder, Hoferichter, Ringeisen, Regner & Jacke (2015) al identificar que el apoyo parental y docente pueden diferir dependiendo del sexo, aunque estas diferencias dependerían específicamente del tipo de apoyo y no en lo general; así como de procesos culturales.

En lo que respecta a las diferencias entre alumnos de escuelas públicas y escuelas privadas, se observó diferencias significativas entre las variables de apoyo parental, observándose medias mayores en los alumnos de preparatorias privadas con un tamaño de efecto pequeño. Esta diferencia puede atribuirse a que aquellos jóvenes inscritos en escuelas privadas tienden a pertenecer a un estrato socioeconómico mayor que aquellos que se encuentran inscritos en preparatorias públicas debido a los costos de colegiaturas y materiales; como mencionan Contreras, Zalazar, de Mier, Aparicio & Cupani (2016), aquellas familias en condiciones socioeconómicas altas suelen tener mejores condiciones de vida y dinámica familiar, así como mayor disposición de tiempo y recursos por parte de los padres.

En lo que respecta al apoyo docente, las cuatro variables de Expectativas del docente, Interés del docente, las Consideraciones positivas del docente y la Accesibilidad del docente, mostrando medias mayores en los alumnos de preparatorias privadas y teniendo estas un tamaño de efecto mediano. Aunque no se encontró literatura que evidencie las diferencias puntuales entre los profesores de escuelas públicas y privadas, si se ha reconocido que en México los profesores de escuelas del sector público enfrentan condiciones menos favorables que los profesores de escuelas privado (Mata-Zúñiga & Ángeles-Colín, 2021), es posible atribuir que los docentes pertenecientes a escuelas privadas tienden a tener mayores recursos, tiempo para atención al alumnado y una menor saturación de grupos.

A partir de estos hallazgos, es posible concluir la importancia que tiene el apoyo parental y docente hacia la autoeficacia en la toma de decisión de carrera de estudiantes de preparatoria, teniendo particular atención en el efecto contrario de del apoyo en acción instrumental de los padres y el interés manifiesto del docente hacia los alumnos. Se sugiere entonces la promoción por parte de los padres del apoyo psicosocial, reconociendo la importancia del reconocimiento, el aliento y las muestras de motivación de los padres hacia los hijos. En el caso de los docentes, se sugiere la

promoción de la manifestación de expectativas y las consideraciones positivas al estudiantado son esenciales para el aumento de las creencias de autoeficacia en el contexto de elección de carrera.

Así mismo, se reconoce las limitaciones del presente estudio, al observar que el apoyo docente y parental solo llegó a explicar un porcentaje pequeño de la autoeficacia, por lo que es necesario advertir que este es un fenómeno más complejo y abarca otros factores coadyuvantes como los relacionados a las características personales del estudiante (Jiang, 2014; Fan, 2016); por lo que se recomienda futuros estudios que permitan el desarrollo de un modelo explicativo que abarque un mayor número de factores y dimensiones asociados a la autoeficacia de la toma de decisión de carrera.

DECLARATORIA

El presente estudio se desarrolló en el marco del proyecto PROFAPI_CA_2022_0004, financiado a través del Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación en el Instituto Tecnológico de Sonora.

REFERENCIAS

- Amado, D., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Pulido-González, J. J., & Sánchez-Miguel, P. A. (2015). Incidence of parental support and pressure on their children's motivational processes towards sport practice regarding gender. *PloS one*, *10*(6), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128015>
- Arthur, N., & McMahon, M. (2005). Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework. *The Career Development Quarterly*, *53*(3), 208-222.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, *25*(5), 729.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour reBehaviord therapy*, *42*(10), 1129-1148.

- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57. Doi: 10.1177/106907279600400103
- Bilal, K., Sadiq, U., & Ali, S. (2013). Parenting Practices and Well Being OWell-BeingYoung Adulthood. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 11(1).
- Burns, G. N., Jasinski, D., Dunn, S., & Fletcher, D. (2013). Academic support services and career decision making self-efficacy in student at student-athletes M. M. A., & Merino, T. E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Cohen, J. (1992). A power prime. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Contreras, M. L., Zalazar, J. M. F., de Mier, M. V., Aparicio, M., & Cupani, M. (2016). Escala de apoyo parental: nuevos estudios de estructura interna y su relación con variables socioeconómicas.
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.
- Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students.
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., & Fang, Z. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration, and career, adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103.
- Hernández, S. R; Fernández C. C & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición, México: McGrawGill.
- Hlado, P. & Jezek, S. (2018). Measurement of Career-Specific Parental Behaviors Perceived By Czech Adolescents. *Studia paedagogica: Learning and Work* <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-7>
- Jiang, Z. (2014). Emotional intelligence and career decision-making self-efficacy: national and gender differences. *Journal of employment counseling*, 51(3), 112-124.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology*, 12, 849.
- Kumanayake, P. N., & Galhena, B. (2021). Can Gender and Location Create Career Indecision among the Undergraduates of Management Studies in State Universities of Sri Lanka? *OUSL Journal*, 16(2), 99-121.

- Lazarová, B., Hlad'o, P., & Hloušková, L. (2019). Perception of teacher support by students in Vocational education and its associations with career adaptability and other Variables. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 47-64.
- Mata-Zúñiga, L. A., & Angeles-Colin, D. (2021). Being a Young High School Teacher in Mexico City. Teachers' Experiences in Times of Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(5), 459-473.
- McMahon, M. (2014). New trends in theory development in career psychology. In *Handbook of career development* (pp. 13-27). Springer, New York, NY.
- Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 219-239.
- Metheny, J., McWhirter, E.H., & O'Neil, M.E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218-237. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707313198>.
- Muthen, B. O., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (Vol. 2). Springer.
- Patton, W., & McMahon, M. (2015). The Systems Theory Framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 141-147. <https://doi.org/10.1177/1038416215579944>
- Penn, L. T., & Lent, R. W. (2019). The Joint Roles of Career Decision Self-Efficacy and Personality Traits in the Prediction of Career Decidedness and Decisional Difficulty. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 457-470. <https://doi.org/10.1177/1069072718758296>
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School Engagement as a Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. <https://doi.org/10.1177/0011000009349272>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3742-3756.
- Sayatbekov, N., & Gabdullin, A. (2018). Learning Methods for Supporting Professional Development of Young People: The Contribution of Teachers and Parents. *Astra Salvensis*, (12). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=707982>

- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42.
- Sierra-Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Editorial Paraninfo. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0059447/cap03.pdf>
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345-355.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. Doi: 10.1007/BF00905728
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior*, 22(1), 63-81.
- Ukil, M. I. (2016). Career barriers to career indecision: final-year BBA students view. *Polish Journal of Management Studies*, 13(1), 192-205.
- Vega, L. E., García, L. A., & Lorenzo, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Villasis-Keever, M. Á., Zarco-Villavicencio, I. S., & Rendón-Macías, M. E. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México*, 68(2), 128-136.
- Xu, H., & Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of career indecision: A critical review. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 2-20.
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International*, 23(2), 122-144. Doi: 10.1108/cdi-09-2016-0155.

Envió a dictamen: 4 octubre 2022

Reenvió: 29 noviembre 2022

Aprobación: 9 diciembre 2022

Giovana Rocío Díaz Grijalva. Doctora en Educación por la Universidad del Pacífico, Maestra en Desarrollo Regional por el CIAD, A.C., Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Profesora en el Instituto Tecnológico de Sonora. Colaboradora en el Cuerpo Académico CA-08 en el Instituto Tecnológico de Sonora. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-C). Líneas de investigación en Factores psicosociales y de género en estudiantes, Percepción de apoyo docente y parental en las vocaciones científicas en educación básica, y Conductas ambientales, contacto con la naturaleza y sustentabilidad en contextos educativos.

Carlos Alberto Mirón Juárez. Doctor en Ciencias y Maestro en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, y Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Profesor adscrito al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, Colaborador del Cuerpo Académico ITSON-CA-08 Aprendizaje, Desarrollo Humano y Desarrollo Social. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Líneas de investigación en Factores psicosociales asociados a las conductas de riesgo vial, Salud y Bienestar en grupos vulnerable, y Satisfacción y calidad de vida en el trabajo.

Eneida Ochoa Ávila. PhD con especialidad en administración de negocios y en Planeación Estratégica y Mejora de las Organizaciones. Maestra en Administración con Especialidad en Recursos Humanos y licenciada en Psicología. Profesora Titular “C”, adscrita al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora; Líder del Cuerpo Académico ITSON-CA-08 Aprendizaje Desarrollo Humano y Desarrollo Social, Consolidado (2018-2023) en la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada Factores Psicosociales en el Proceso Educativo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

María Teresa Fernández Nistal. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona (España). Profesora investigadora Titular “C” del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Las líneas de investigación que ha desarrollado son: concepciones educativas, evaluación cognitiva y vocacional. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados y cuenta con diversas publicaciones en revistas internacionales sobre estas líneas de investigación.