

AUTOCONCEPTO Y PERFIL DE INGRESO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Self-concept and admission profile of psychology students of the Universidad Autónoma of Nuevo León

María Elena Urdiales Ibarra, Perla Viviana Ramírez Figueroa,
María Guadalupe Villarreal Treviño y Karina Alexandra Torres Salas

Universidad Autónoma of Nuevo León¹

Citación: Urdiales I., M.E., Ramírez F., P.V., Villarreal T., M.G. y Torres S., K.A. (2020). Autoconcepto y perfil de ingreso en estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 1-10.

Artículo recibido el 22 de septiembre y aceptado el 30 de noviembre de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/pm40dp33>

RESUMEN

La salud mental de quienes promoverán en otros el bienestar emocional es de gran relevancia. Conocer la representación cognitiva del autoconcepto en estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología, en condición de cambio de carrera o provenientes de bachillerato de acuerdo con el perfil vocacional, fue el objetivo del presente estudio, el cual está basado en un enfoque cognitivo. Participaron 86 estudiantes de primer ingreso de la carrera, seleccionados por muestreo por conveniencia, en un estudio de facilitación afectiva. Se procedió a evaluar a los participantes clasificándolos por grupos, según los datos de ingreso de su examen de orientación vocacional. Los resultados de las comparaciones planeadas a través de un análisis de varianza de medidas repetidas no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Se discute el tamaño de la muestra y los procesos de categorización de los perfiles de ingreso.

Indicadores: *Autoconcepto; Facilitación afectiva; Orientación vocacional; Perfil de ingreso.*

ABSTRACT

The mental health of those who will promote emotional well-being in others is of great relevance. Knowing the cognitive representation of self-concept in students who were admitted into the psychology career in condition of career change or from high school according to the vocational profile, is the objective of the present study, which is based on a Cognitive Science approach. 86 students of first semester in the psychology career selected by convenience sampling, participated in an affective facilitation study. Participants were evaluated prior informed consent and groups were classified considering the entry data of their vocational orientation

¹ Facultad de Psicología, Carlos Canseco 110. Col. Mitras Centro, 64460 Monterrey, N.L., México, tel. (81)83-48-10-65, correos electrónicos: malena_urdiales@hotmail.com, vivianaa@live.com.mx, lupitavillarreal1909@yahoo.com.mx y kari_alexandra98@hotmail.com.

test. The results of the comparisons planned through a variance analysis of repeated measures did not reveal statistically significant difference between the groups. Aspects of the sample size and categorization processes of the admission profiles are discussed.

Keywords: *Self-concept; Affective facilitation; Vocational orientation; Admission profile.*

La formación de estudiantes con alto compromiso, responsabilidad social y salud emocional, son premisas básicas de las instituciones de educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2017). Diversos estudios han detectado aquellos factores que están relacionados con la elección de carrera (Tovar, 2017; Vera, Calderón y Rodríguez, 2016); hoy en día se han establecido filtros para evaluar las habilidades cognitivas con las que cuenta el aspirante en el proceso de admisión, por ejemplo, en el caso de la carrera de Psicología se aplica el EXANI (Consejo Na-

cional de Evaluación [CENEVAL], 2018) aunque son pocas las carreras que consideran, además del CENEVAL, la valoración de los aspectos actitudinales, emocionales y de personalidad.

En el perfil de ingreso de la carrera de Psicología, en diversas universidades de México se deja entrever cómo las competencias emocionales, tales como el conocerse a sí mismo, el equilibrio emocional, las competencias sociales para relacionarnos con los demás y la empatía, por solo mencionar algunos, son aspectos que se aspira consolidar en los futuros profesionales. Se asume que una persona que es capaz de tener propósitos y expectativas planeadas a futuro también está capacitada para elegir una carrera profesional al orientar los esfuerzos basados en el autoconocimiento de las propias capacidades.

En la Tabla 1 se muestra el perfil de ingreso que se requiere satisfacer en cuatro universidades públicas del país con relación a las competencias personales y los aspectos emocionales con los que deben contar los alumnos aspirantes a ingresar a dicha carrera.

Tabla 1. Perfil de ingreso de la UANL, UNAM, UAQ y BUAP en la carrera de Psicología.

	Perfil de ingreso	Competencias personales
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	• Capacidad de comunicación oral y escrita. • Capacidad para razonamiento verbal y numérico. • Conocimientos de ciencias sociales. • Habilidades de pensamiento.	• Capacidad de autorregulación. • Capacidad de resolución de problemas. • Capacidad de valorar la propia actuación de forma crítica. • Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas. • Capacidad para expresar los propios sentimientos. • Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas. • Estabilidad emocional. • Flexibilidad de pensamiento. • Habilidades para las relaciones interpersonales.

Continúa...

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	● Conocimiento de los fundamentos del método científico, así como las herramientas prácticas para la solución de problemas concretos. ● Bases sólidas sobre historia y lógica que le permitirán construir un pensamiento crítico, racional y lógico. ● Conocimientos de los procesos biológicos y sociales que le harán posible observar, describir, interpretar y explicar el comportamiento de las personas.	● Aplicar el autoconocimiento. ● Formular expectativas de vida que se conjuguen con su desarrollo profesional. ● Involucre un proceso de construcción y/ reconstrucción del proyecto de vida.
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	● Conocimientos básicos y cultura general que aporta el bachillerato. ● Habilidad de comunicación e interacción para trabajar en equipo. ● Capacidad manifiesta por la lectura y el análisis de textos como una disciplina y como una forma de desarrollo personal y profesional.	● Capacidad de observación y escucha sistemática. ● Capacidad de autocrítica y autoevaluación. ● Sensibilidad a las necesidades psicosociales de los demás. ● Capacidad para desarrollar pensamiento crítico y creativo. ● Posesión de una escala de valores éticos que permitan el desarrollo de una actitud responsable, con equidad y justicia, y aceptación de la diversidad durante el proceso formativo.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	● Capacidad para expresarse, contar con buena comprensión lectora y utilizar adecuadamente los medios de la información y comunicación. ● Capacidad de análisis, síntesis, disposición para el aprendizaje autónomo y de apreciación estética, con facilidad para el manejo de conflictos.	● Mostrar empatía. ● Apertura al diálogo. ● Comprensión y tolerancia hacia la diversidad humana y cultural.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el plan de estudios de la carrera de Psicología se destacan aspectos relativos al autoconocimiento y las expectativas de vida (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2018); del mismo modo, la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (2010) identifica la capacidad de autoevaluación y autocrítica para promover habilidades de interacción social, en tanto que la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla (2017) subraya los aspectos relativos al autoconcepto, el aprendizaje autónomo y el manejo de conflictos. Igualmente, la Facultad de Psico-

logía de la Universidad Autónoma de México (2018) da relevancia a esos rubros con la prospectiva de construir un proyecto de vida.

El perfil de ingreso del psicólogo destaca –al menos en las cuatro universidades mencionadas– la importancia que tiene el conocimiento personal de las propias habilidades, actitudes y sentimientos que tienen los aspirantes; por lo que el autoconcepto cobra una importancia particular debido a que, desde un enfoque cognitivo, la decisión vocacional se genera a partir de las facultades de reconocer las propias habilidades e intereses; siendo así una acción preferentemente indi-

vidual de libre elección (Quispe, 2014; Schmidt, 2010), permeada por factores externos que influyen también en dicha decisión (Tovar, 2017; Vera et al., 2016).

Autoconcepto y perfil vocacional

El *autoconcepto* es definido como un conjunto de atribuciones, pensamientos y sentimientos generales que cada persona utiliza para definirse a sí misma. Tales etiquetas responden a sus características físicas, capacidades, habilidades y aceptación o aprobación social. Estos juicios de evaluación personal se vinculan con la elección de carrera (Fuentes, 2016; Quispe, 2014) debido a que el estudiante valora sus propias capacidades y asume una postura en relación con su futuro profesional.

Al respecto, Marín, Infante y Troyano (2008) observaron la relación entre el éxito o el fracaso vocacional y los factores actitudinales y de autoconcepto académico. En este sentido, cuando el adolescente toma decisiones para determinar qué quiere hacer de su futuro y alcanzar de forma exitosa sus metas, pero no reconoce sus habilidades, capacidades e intereses, resulta difícil o fallida esa elección (Jiménez y López, 2008; Merino, 1993) y generalmente sobrevienen la deserción, el abandono o el fracaso escolar.

Si bien los departamentos de orientación vocacional de las instituciones educativas disponen de los elementos necesarios para que los estudiantes realicen de forma eficiente la planificación, información, orientación y toma de decisiones (González y González, 2007), no todas cuentan con las estrategias de evaluación para detectar las características deseables con las que el alumno ingresa; es decir, no identifican el perfil de ingreso idóneo con relación a todos los elementos que lo constituyen (Urquijo, 2002; Vega, García y Jiménez, 2009), tales como conocimientos, habilidades, valores y acti-

tudes. Es por ello necesario conocer las características de los estudiantes que ingresan para generar estrategias de ayuda y orientación que, al tiempo que promuevan su formación integral, disminuyan los factores de riesgo relativos a la deserción escolar (Torres, 2014).

En general, las instituciones educativas en el nivel superior tienen los instrumentos para evaluar la aptitud académica de sus aspirantes (CENEVAL, 2018), como el EXANI-II, que permite identificar los conocimientos generales en las áreas del pensamiento matemático y analítico, la estructura de la lengua y la comprensión lectora, aunque no asegura la evaluación de las competencias personales de autoconocimiento, autoestima, autonomía, responsabilidad, liderazgo y otras (López y Morales, 2009).

Se sabe que el autoconcepto es una variable relacionada con las experiencias de éxito y logro académico; en este sentido, es una fuente de motivación, una influencia mediada para la evaluación cognitivo-afectivo a lo largo del tiempo; en el aspecto académico, influye directamente en las expectativas escolares futuras (Garllago, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009; González, Lara, Pineda y Crespo, 2013). Se ha observado que aquellos estudiantes con una valoración negativa de sus capacidades académicas exhiben un autoconcepto bajo –específicamente el autoconcepto académico–, teniendo dificultades para desarrollar la autoconfianza necesaria y alcanzar sus objetivos académicos (Ojeda, Ocampo y Ferro, 2001).

Así, el objetivo del presente estudio fue conocer si la forma en que se define a sí misma una persona (autoconcepto) se relaciona con la elección de carrera; en particular, evaluar la relación de los tiempos de reacción de palabras vinculadas con el autoconcepto en estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, aceptados bajo diferentes perfiles vocacionales, de acuerdo con dos

condiciones: las provenientes del cambio de facultad o del nivel de educación preparatoria.

MÉTODO

El estudio efectuado fue de tipo exploratorio, con un diseño de medidas repetidas de 3 x 2 x 3. Los estudiantes evaluados fueron distribuidos en dos grupos; en el primero se cumplía con el perfil de ingreso a la carrera y en el segundo habían sido aceptados bajo reserva. Ambos grupos atravesaron tres condiciones experimentales a través de un estudio de facilitación afectiva (palabras relacionadas con el autoconcepto, asociativas y no relacionadas).

Participantes

La muestra se integró por 86 estudiantes, de los cuales 18 eran hombres y 68 mujeres, con edades comprendidas entre 16 y 21 años. La Tabla 2 muestra el número total de participantes y la forma en que se organizaron en los grupos, de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: a) participación voluntaria y pertenecientes al primer semestre de la carrera de Psicología; b) cumplimiento o no del perfil vocacional según los parámetros internos del Departamento de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología, incluidos en los expedientes personales de los alumnos, los cuales están debidamente resguardados, de los que se obtuvieron los datos bajo estrictos parámetros éticos y de confidencialidad.

Tabla 2. Perfil de ingreso de estudiantes provenientes de preparatoria o de cambio de facultad.

Perfil de ingreso	No cumple con el perfil	Cumple bajo reserva	Cumple con el perfil	Total
Preparatoria	4	59	7	70
Cambio de facultad	3	11	2	16
Total	7	70	9	86

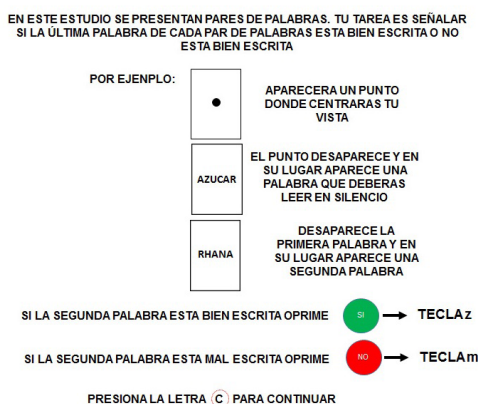
Nota: Se observan los alumnos de primer semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología UANL, en las tres condiciones de ingreso.

Instrumentos

El proceso de evaluación para la determinación del perfil de ingreso se hizo a través de cinco pruebas: el Inventario de Preferencias Personales de Edwards (Edwards, 1938), el Test de Preferencias Vocacionales de Kuder (cf. Cohen y Swerdlik, 2002), el MMPI A-MMPI2 (cf. Butcher et al., 1992), el Test de la Figura Humana de Machover (Machover, 1967) y entrevista psicológica.

Para la medición de los tiempos de reacción se utilizó un software creado por el Laboratorio de Ciencia Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UANL, el cual es un sistema de análisis de representación cognitiva del autoconcepto. El ins-

trumento mide el tiempo que tarda una persona en dar una respuesta, por lo que es una tarea de decisión que depende del nivel de familiaridad que tiene con el concepto relacionado; mismo que está almacenado en su memoria (cf. Contreras, 2011). El instrumento consta de tres estímulos que aparecen en el centro de la pantalla. El primero es un punto que tiene como función enfocar la mirada y poner atención; dicho estímulo desaparece automáticamente y enseguida aparece una primera palabra llamada facilitador, la cual desaparece dejando en su lugar una segunda palabra denominada objetivo; sobre la cual se decide si está bien o mal escrita (Figura 1).

Figura 1. Instrucciones de aplicación del software de facilitación afectiva.

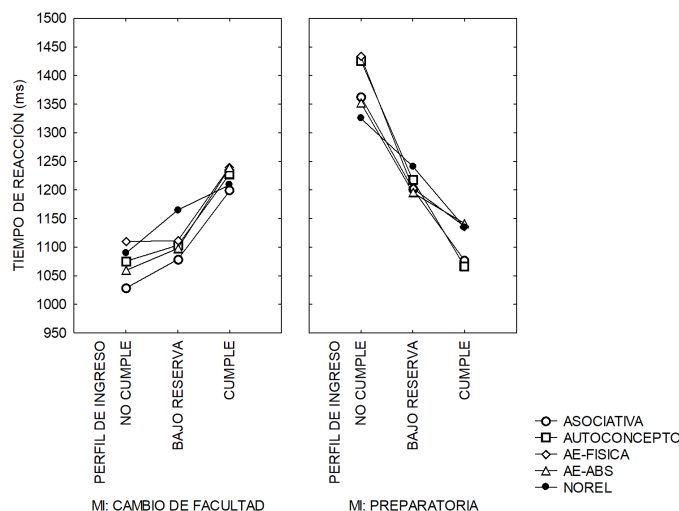
Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante una aplicación grupal de seis a siete estudiantes, quienes realizaron la actividad de evaluación en un tiempo aproximado de 15 minutos, en un espacio iluminado, ventilado y equipado con computadoras personales. Una vez que los participantes acudieron, previa organización de las citas, se procedió a dar las instrucciones del estudio, mismas que estaban escritas en el software, aun así se les explicó que aparecería un punto en el centro de la pantalla, el cual debían mirar fijamente y que luego el punto desaparecería. Se mostraría una primera palabra que debían leer en su mente, que también desaparecería, dejando en su lugar una segunda palabra, sobre la cual decidirían

si estaba bien o mal escrita. Si la palabra estaba bien escrita se presionaba la tecla *z*, y si estaba mal escrita la tecla *m*. Hecho lo anterior, se procedió a una sesión de práctica. Por último, se compararon los resultados obtenidos de los tiempos de reacción de palabras relacionadas con el autoconcepto y considerando las palabras asociativas y no relacionadas (palabras control) para los grupos que cumplían con el perfil, que no lo hacían o que estaban bajo reserva.

RESULTADOS

Para efectos del análisis de los resultados, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas (Figura 2).

Figura 2. Tiempos de reacción de acuerdo con la condición del perfil de ingreso de los grupos.

No se reportaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las comparaciones planeadas, tanto en el grupo que provenía de un cambio de facultad como en el que provenía de la preparatoria. Al comparar el efecto de perfil de ingreso en las condiciones medidas, los tiempos de reacción revelaron una media de 606 ms ($F .227, p=.797$). Lo mismo ocurrió al comparar los tiempos de reacción de los grupos que provenían de un cambio de facultad *vs.* los de preparatoria ($M = 327$ ms; $F = 1.226; p =.272$).

Aunque los resultados no revelaron diferencia significativa, se efectuó un análisis de comparaciones planeadas para establecer alguna tendencia que pudiera relacionarse con las características de los grupos evaluados. La Tabla 3 contiene los tiempos de reacción para ambos grupos (cambio de carrera, provenientes de preparatoria) y el perfil de ingreso (aceptado, no aceptado y aceptado bajo reserva).

Tabla 3. Comparaciones planeadas de los grupos evaluados.

Efecto	D.E.	gl	M	F	p
Perfil de ingreso (PI)	121	2	606	0.227	0.797
Motivo de ingreso (MI)	327	1	327	1.226	0.272
PI*MI	718	2	358	1.346	0.266
Relación semántica	343	4	8574	1.447	0.218
Relación semántica*PI	568	8	7104	1.199	0.299
Relación semántica*MI	3938	4	985	0.166	0.955
Relación semántica*PI*MI	206	8	2580	0.436	0.899

Nota: Prueba de hipótesis para las condiciones de perfil de ingreso, motivo de ingreso y palabras con relación semántica al autoconcepto.

Es importante comentar que, independientemente de que no se encontró un efecto estadístico significativo, se apreció una tendencia en los tiempos de reacción obtenidos en el grupo procedente de cambio de facultad, mismo que fue distinto al grupo proveniente de preparatoria. En el caso del primero, los tiempos de reacción fueron más rápidos para el grupo de estudiantes que no cumplían con el perfil (alrededor de 1000 ms), mientras que para el grupo que sí cumplía fue de alrededor de 1200 ms. Esta tendencia no se observó en el grupo proveniente de preparatoria, sino que ocurrió el fenómeno inverso. Los tiempos de reacción más rápidos fueron para los estudiantes que cumplían con el perfil y fueron más lentos al procesar las palabras relacionadas con el autoconcepto los estudiantes que no cumplían el perfil de ingreso.

Las observaciones sobre el procesamiento de información relacionada con palabras de autoconcepto para los estudiantes provenientes de preparatoria y los de cambio de carrera parecieran marcar una perspectiva sobre cómo el individuo significa de forma diferente variables como la certeza en el perfil vocacional; sin embargo, estos hallazgos no son contundentes y deben realizarse más análisis para buscar elementos que apoyen en la etapa de inducción de la formación profesional.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados en el diseño del presente estudio revela que, si bien no hubo diferencia estadísticamente significativa en los tiempos de reacción, al

menos para las palabras asociadas al autoconcepto, en los grupos explorados, es importante discutir algunas de las variables que pudieran estar asociadas a dichos resultados. Por un lado, una de las variables que tiene una relación directa es sin duda el tamaño de la muestra, la cual tiene una discrepancia importante en los grupos. Por ejemplo, de los 16 estudiantes que provenían de un cambio de facultad, 4 no cumplían con el perfil, 11 estaban identificados como bajo reserva y 2 no cumplían dicho perfil; en cambio, fueron 70 los alumnos que provenían directamente del bachillerato y de ellos 4 no cumplían con el perfil, 59 entraron bajo reserva y 7 sí cumplieron, por lo que es probable que se pudiera establecer un falso negativo, razón por la cual es necesario continuar con estudios similares con muestras más amplias.

Ahora bien, la tendencia encontrada en los tiempos de reacción más rápidos para el grupo de cambio de facultad, en todas las condiciones, contra los provenientes de preparatoria, pudieran relacionarse con variables como autoestima, intereses vocacionales, expectativas de vida, capacidad de autorregulación, estabilidad emocional, empatía, capacidad de adaptación y habilidad para establecer relaciones interpersonales, entre otras (Alonzo y Gonzáles, 2015; González et al., 2013; Tovar, 2017), por ello es necesario continuar explorando la posible relación entre el autoconcepto y el perfil vocacional.

Por otro lado, es necesario apuntar que los grupos se conformaron conside-

rando el criterio de cumplimiento o no del perfil por parte del Departamento de Orientación Vocacional, requiriéndose validar la forma de integrar los grupos con criterios confiables que aseguraran de forma sensible la clasificación, eso debido a la gran cantidad de alumnos que no ingresan a la facultad por estar bajo reserva, condición que puede afectar ciertos aspectos emocionales que requieren ser tratados, de forma tal que el autoconcepto pueda estar debidamente vigilado.

Si bien las consideraciones del estudio no tuvieron conclusiones significativas, lo cierto es que con base en la teoría se determinó la importancia y el impacto que hoy tienen los aspectos emocionales en la toma de decisiones, respecto a la elección de carrera y la construcción de un plan de vida en sus primeras etapas (Covarrubias, 2013). La importancia del autoconcepto, respecto al perfil de ingreso, hace necesario continuar investigándolo, ya que al definir claramente este constructo se pueden tomar mejores decisiones y evitar que el fracaso escolar o la deserción a causa de no cumplir con las expectativas genere sentimientos de inseguridad (Cortés y Palomar, 2008; Esparza y López, 2011).

En conclusión, tras analizar los datos obtenidos de la muestra estudiada se recomienda realizar más análisis para continuar la búsqueda de elementos que apoyen la etapa de inducción en la formación profesional de psicólogos.

REFERENCIAS

- Alonzo, A. y Gonzáles, M. (2015). *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015*. Tesis de pregrado. Lima (Perú): Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2017). *Licenciatura en Psicología*. Puebla (México): BUAP. Recuperado de <http://www.psicologia.buap.mx/docs/plandeestudiosw.pdf>.

- Butcher, J.N., Williams, C.L., Graham, J.R., Tellegen, A., Ben-Porath, Y.S., Archer, R.P. et al. (1992). *Manual for administration, scoring, and interpretation of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory for Adolescents: MMPI-A*. Minneapolis, MIN: University of Minnesota Press.
- Cohen, R.J. y Swerdlik, M.E. (2002). *Pruebas y evaluación psicológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Consejo Nacional de Evaluación (2018). *Exámenes nacionales de ingreso*. México: CENEVAL. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>.
- Contreras, C. (2011). *Medidas implícitas y pre-atentivas de la representación conceptual de la autoestima y del autoconcepto*. Tesis doctoral. Monterrey (México): Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cortés, A. y Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 197-213.
- Covarrubias, L. (2013). *Elección de carrera: aspectos que influyen en los jóvenes*. Tesis de pregrado. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Esparza, M. y López, R. (2011). Perfil de ingreso de alumnos con buen desempeño académico en el primer año de estudios. El caso de la Escuela de Diseño de la Universidad De La Salle Bajío. *Nova Scientia*, 3(6), 95-120.
- Fuentes, K. (2016). *Implicaciones del autoconcepto en el inicio de la etapa universitaria de la población estudiantil de primer ingreso 2016 del Recinto de Turrialba, Sede Atlántico, de la Universidad de Costa Rica*. Tesis de Maestría. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Gargallo, B., Garfella, E., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- González, M., Lara, A., Pineda, J. y Crespo, S. (2013). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería en las Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Enfermería Universitaria*, 11(1), 11-18.
- Jiménez, M. y López Z., E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- López, A. y Morales, K. (2009). *Relación del perfil vocacional de ingreso con la trayectoria escolar de los alumnos de una universidad privada*. México: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C.
- Machover (1967). *Dibujo de la figura humana: un método de investigar la personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marín S., M., Infante, E. y Troyano, Y. (2008). La universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles Educativos*, 60(1), 1-7.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ojeda, M., Ocampo, C. y Ferro, S. (2001). Psicología vocacional e programas de orientación profesional: aspectos conceptuales básicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5(7), 33-41.
- Quispe, M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera*. Tesis de pregrado. Lima (Perú): Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schmidt, A. (2010). *Autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas*. Trabajo final de Licenciatura. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Diez innovaciones del nuevo modelo educativo*. México. México: SEP. Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/208104/desplegado_nme_10_innovaciones.pdf.
- Torres, L. (2014). Elementos para elaborar el perfil del egresado. *Educación*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/liliagfernandez5/fundamentos-del-curriculum-31905434>.
- Tovar, J. (2017). *Las tres hilanderas del destino académico y profesional: identidad, autoconcepto e intereses vocacionales*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Autónoma de México. (2018). *Oferta educativa UNAM*. México: UNAM. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/psicologia.html>.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2018). *Oferta educativa de psicología*. Monterrey (México): UANL. Recuperado de <http://psicologia.uanl.mx/oferta-educativa/>.
- Universidad Autónoma de Querétaro (2010). *Oferta educativa*. Querétaro: UAQ. Recuperado de <https://www.uaq.mx/index.php/oferta-educativa/programas-educativos/fps/licenciaturas-fps/licenciatura-en-psicologia>.
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Vega, A., García, F. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Vera, J.A., Calderón, N. y Rodríguez, C. (2016). El ajuste psicosocial de alumnos de nuevo ingreso y la atención tutorial en la universidad. *Praxis Investigativa*, 8, 75-84.