

Perfiles de Toma de Decisiones Académico-Profesionales en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria¹

Lidia E. Santana-Vega²; Luis Feliciano³; Jaime León⁴ y Zuleica Ruiz-Alfonso⁵

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Abril 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen. Introducción: El éxito de las transiciones en el alumnado de educación secundaria depende de su disposición a gestionar la construcción de sus carreras. Esta investigación tiene como objetivos identificar los perfiles del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la gestión de sus decisiones académico-profesionales, así como determinar sus diferencias en base a la motivación para el aprendizaje, el apoyo familiar, la autoeficacia y el rendimiento académico. Método: Los participantes fueron 2187 estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Los datos se obtuvieron mediante el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, que incluye el Inventario de Actitudes hacia la Elección Profesional, la Escala de Apoyo Familiar Afectivo y la Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones. Se realizó un Análisis de Perfiles Latentes para identificar patrones en la gestión de la toma de decisiones académico-profesionales y establecer diferencias entre los distintos perfiles. Resultados: El alumnado muestra cuatro perfiles: Dependiente, Indiferente, Estándar, Proactivo. El alumnado proactivo percibe más apoyo familiar, tiene más confianza en su capacidad para tomar decisiones, está más predispuesto a estudiar, obtiene calificaciones más altas, y tiene más clara su opción académico-profesional. Discusión: Nuestros resultados sugieren la necesidad de identificar al alumnado con escasas habilidades de autogestión en la toma de decisiones. Es necesario que el asesoramiento empodere a este alumnado para que gestione sus decisiones con eficacia. Ofrecer información no es suficiente para que todo el alumnado asuma la gestión de decisiones, dado sus diferentes perfiles.

Palabras clave: orientación para la carrera; educación secundaria; toma de decisiones; adaptabilidad; autoeficacia.

[en] Academic and Professional Taking Decision Profiles in Secondary School Students

Abstract. Introduction: The success of secondary education student's transitions depends on their willingness to manage the construction of their careers. The objectives of this research are to identify the profiles of students in Compulsory Secondary Education in the management of their academic-labor decisions, as well as to determine their differences based on motivation to learn, family support, self-efficacy and academic achievement. Method: The participants were 2187 students in the 10th and 11th compulsory secondary education grades. Data were obtained by means of the Academic and Labour Guidance Questionnaire which includes the Attitudes towards Professional Choice Inventory, the Family Affective Support Scale and the Decision Making Self-Efficacy Scale. Latent profile analysis was used to identify patterns in the management of academic-labor decision making and to establish differences between the different profiles. Results: The students show four profiles in the management of their academic-labor decisions: Dependent, Indifferent, Standard, and Proactive. Proactive students perceive more family support, have more confidence in their ability to make decisions, are more inclined to study, obtain higher grades, and are clearer about their academic and work options. Discussion: Our results suggest the need to identify students with poor self-management decision-making skills. Counseling should empower these students to manage their decisions effectively. Providing information is not enough for all students to take on decision management, given their different profiles

Keywords: career guidance; secondary education; decision making; adaptability; self-efficacy.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Zuleica Ruiz-Alfonso ha participado en este estudio financiado por los contratos postdoctorales Juan de la Cierva-Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+I, del Ministerio Español de Ciencia e Innovación [FJCI-2017-31844]

² Instituto Universitario de Neurociencia (IUNE). Universidad de La Laguna (España)

E-mail: lsantana@ull.edu.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2543-6543>

³ Universidad de La Laguna (España)

E-mail: lfelici@ull.edu.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2909-4990>

⁴ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

E-mail: jaime.leon@ulpgc.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9587-4047>

⁵ Universidad de La Laguna (España)

E-mail: zuleica.ruiz@ull.edu.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7090-0096>

Cómo citar: Santana-Vega, L. E. et al. (2023). Perfiles de toma de decisiones académico-profesionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459.

1. Introducción

La construcción de la carrera es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida. A través de este proceso las personas intentan progresar en diversas facetas personales, confrontando sus objetivos con una realidad cambiante, y tomando decisiones basadas en acontecimientos que modifican sus trayectorias vitales (Savickas, 2013; Walther et al., 2015). Los individuos configuran sus carreras a medida que asumen decisiones en base a sus expectativas, deseos, competencias personales y el contexto socioeconómico en el que viven (Wehmeyer et al., 2019). A lo largo de la construcción de la carrera se afrontan transiciones, las cuales dependen más de las personalidades de los individuos y de los contextos donde viven que de su edad; superar con éxito esas transiciones implica la adquisición/consolidación de un conjunto de recursos de autogestión de la carrera (Akkermans et al., 2018).

En una sociedad que cambia rápidamente, la toma de decisiones es un reto en la etapa de la adolescencia. Las personas han de ser proactivas a la hora de tomar decisiones. Los individuos que postergan sus decisiones, las delegan en otros o las dejan al azar experimentan estancamientos en la construcción de la carrera (Santana Vega, 2015; Klehe et al., 2021).

La adolescencia constituye un periodo crítico en el que se empieza a esbozar el proyecto académico-profesional y se sopesan decisiones sobre diferentes tipos de roles (Santana Vega et al., 2016; Sawyer et al., 2018). Para afrontar la toma de decisiones académico-profesionales, los adolescentes deben estar dispuestos a gestionar la construcción de su carrera. Pérez y Aldás (2019) señalan que en España un tercio de los adolescentes tiene trayectorias académicas erráticas. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el 16% de la población de 18 a 24 años no completa el nivel de 2ª etapa de educación secundaria y no sigue ningún tipo de formación. El 24 % de los jóvenes con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 15% con nivel de segunda etapa de educación secundaria o educación superior no estudian ni trabajan. Estos datos evidencian la necesidad de ofrecer estrategias al alumnado de educación secundaria que les empoderen en la gestión de sus decisiones académico-profesionales.

Conforme a lo señalado por Savickas (2002) la Adaptabilidad de la Carrera (AC) tiene un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones. La AC enfatiza la relevancia de la interacción recíproca y cambiante entre lo individual y lo social, siendo conceptualizada como un conjunto de estrategias y recursos psicosociales de autorregulación que permiten afrontar y resolver problemas surgidos en tareas de desarrollo vocacional, en las transiciones ocupacionales, o en episodios laborales negativos que alteran la integración social de las personas (Savickas, 2013; Rudolph et al., 2017).

La AC integra estrategias psicosociales de autorregulación organizadas en cuatro dimensiones: 1) *Preocupación*: interés/deseo de implicarse en la toma de decisiones; 2) *Curiosidad*: indagación de alternativas de futuro y de las acciones a emprender para su consecución; 3) *Confianza*: sentimiento de autoeficacia para lograr objetivos y superar obstáculos; 4) *Control*: conciencia de la responsabilidad personal en la toma de decisiones (Savickas y Porfeli, 2012). La ausencia de estas estrategias/recursos genera creencias y actitudes que afectan a la planificación, la elección y la adaptación de la carrera; más específicamente: a) la falta de preocupación por la construcción de la carrera conduce a la indiferencia y el pesimismo sobre el futuro; b) un bajo nivel de curiosidad limita la exploración y fomenta expectativas poco realistas sobre el futuro; c) la falta de confianza conduce a la inhibición a la hora de abordar el futuro; d) un bajo nivel de control sobre el futuro genera indecisión e incertidumbre respecto a la elección académico-profesional (Hartung y Cadaret, 2017). Según Savickas (2013), Hirschi et al. (2015), o Rudolph et al. (2017), si bien las cuatro dimensiones de la AC están interrelacionadas, ello no significa que representen lo mismo; cada una contribuye al nivel de AC de una persona.

Los estudios de Hirschi y Valero (2015), Perera y McIlveen (2017) y Parmentier et al. (2021) muestran que en una misma población de estudiantes pueden existir diferentes perfiles en la gestión de sus carreras. Dichos perfiles se relacionan con determinadas características vocacionales, sociofamiliares y académicas del alumnado, las cuales contribuyen a desarrollar o mejorar los recursos de la AC (Johnstone, 2018).

La percepción de los estudiantes sobre la eficacia de sus comportamientos vocacionales es una variable clave para la construcción de su carrera (Li et al., 2019; Stead et al., 2021). De acuerdo con Viola et al. (2017) las personas que se consideran competentes para implementar actividades de desarrollo de la carrera se implican de manera más efectiva en el proceso de toma de decisiones y muestran menor nivel de indecisión. Diversas investigaciones evidencian que quienes se sienten autoeficaces en la construcción de sus carreras, tienen mayor preocupación, curiosidad, confianza y control; además son más proactivos, y perciben menos barreras en la toma de decisiones (Lam y Santos, 2018; Marcionetti y Rosier, 2021). La revisión sistemática realizada por González-Rodríguez et al. (2019) pone asimismo de manifiesto la relevancia de la percepción de apoyo emocional familiar para el desempeño escolar y las transiciones académicas de los estudiantes. Autores

como Roksa y Kinsley (2019) o Antonio-Aguirre et al. (2019) señalan que la familia es uno de los grupos con mayor influencia en el rendimiento académico del alumnado de secundaria y en su transición hacia los estudios universitarios. Los estudios de Cai et al. (2015) y Hlad' o et al. (2020) muestran que los alumnos con mayor grado de preocupación, confianza, curiosidad, control y menor grado de indecisión perciben más apoyo familiar. Según Yon et al. (2012) la exploración/planificación de la carrera puede potenciarse a través de la comunicación entre padres e hijos y el apego familiar. Avram et al. (2019) observan que el rendimiento y el desempeño escolar tienen una relación positiva con la preocupación y el control. Choi et al. (2015) encontraron que la implementación de un programa de educación profesional para adolescentes mejora tanto las estrategias para la construcción de la carrera como el rendimiento académico.

Varios estudios (Merino-Tejedor et al., 2016; Viola et al., 2017; Marcionetti y Rosier, 2021) evidencian que las personas con mayores recursos de AC son proactivas en la construcción de su carrera, consideran que pueden gestionar con éxito las tareas relacionadas con la carrera, tienen bajos niveles de ansiedad, altos niveles de extraversión y apertura a la experiencia y poseen una mayor identidad vocacional y satisfacción académico-laboral. Las investigaciones realizadas a lo largo de las últimas décadas sobre los recursos de adaptabilidad de los adolescentes en la construcción de sus carreras ponen de manifiesto la necesidad de que la orientación académico-profesional desarrolle acciones para favorecer una mentalidad positiva orientada hacia el futuro, y una mayor identidad vocacional.

El análisis de perfiles en la toma de decisiones es imprescindible para identificar al alumnado con escasas estrategias y recursos psicosociales de autorregulación en el afrontamiento de tareas de desarrollo vocacional y comprender los antecedentes y las consecuencias de sus dificultades, así como para poner en práctica estrategias personalizadas que dinamicen su implicación en la construcción de la carrera (Hirschi, 2012; Savickas, 2013; Hofmans et al., 2020; Klehe et al., 2021).

Este estudio tiene dos objetivos. Por una parte, identificar los perfiles de gestión de toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Por otra, determinar si existen diferencias entre dichos perfiles en relación con las características demográficas, académicas, vocacionales y familiares del alumnado.

2. Método

Para dar respuesta a estos objetivos se ha llevado un estudio cuantitativo comparativo causal. En la investigación se trata encontrar las causas a un fenómeno que ya ha sucedido, lo que autores como Jorrín et al. (2021) denominan estudios retrospectivos.

2.1. Participantes

En la investigación participó alumnado de tercero y cuarto curso de educación secundaria obligatoria de 21 IES de Canarias. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico incidental. Se contactó previamente con los equipos directivos de los IES de la Comunidad Autónoma. Los centros fueron seleccionados por su interés en la mejora de la orientación académico-laboral de su alumnado y su disposición a participar en el estudio. El número de participantes fue de 2187, un 3% de error respecto al total de la población del estudio (N: 42.131).

El 52,7% de los participantes son hombres y el 47,3% mujeres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 19 años (M: 15,36; DT: 1,08). El 51,5% estaba en tercer curso y el 48,5% en cuarto. El 13,7% estudiaba en colegios privados-concertados, el 36,9% en colegios públicos urbanos, el 41% en colegios públicos suburbanos y el 20,5% en colegios públicos rurales. El 51,5% había aprobado todas las asignaturas el año anterior, y el 49,5% repetía curso o tenía alguna asignatura suspendida.

2.2. Instrumentos

La recogida de información se realizó mediante el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral. Este cuestionario examina variables demográficas (sexo, edad), institucionales (tipo de centro, curso), académicas (rendimiento, motivación por el aprendizaje) y de identidad vocacional. El *rendimiento académico* se analiza mediante una pregunta sobre el tipo de calificaciones obtenidas durante el curso anterior en la mayoría de las asignaturas. Esta pregunta presenta nueve alternativas de respuesta puntuadas de 1 (Mayoría de suspensos) a 9 (Mayoría de Sobresalientes). La *motivación para aprender* se examinó mediante un ítem (“A veces pienso que tanto estudiar no va conmigo”) con cuatro alternativas de respuesta puntuadas de 1 (Totalmente de acuerdo) a 4 (Totalmente en desacuerdo). Las variables de identidad vocacional (certeza de la decisión académica y certeza de la decisión profesional) se examinaron mediante dos preguntas: a) “Sé lo que voy a hacer cuando termine la educación secundaria”; b) “Sé la profesión que me gustaría ejercer en el futuro”. Ambas preguntas presentan dos respuestas alternativas: No estoy seguro (0) y Estoy seguro (1). Además, el cuestionario incluía tres escalas:

- a. Inventario de Actitudes hacia la Elección Profesional (Crites y Savickas, 1996). Se empleó una versión reducida de la adaptación española del inventario (Álvarez et al., 2007), cuya validación es parte del estudio. De acuerdo con Chan et al. (2015), el inventario es una medida de adaptabilidad profesional particular para elegir una carrera, mientras que la Escala de Adaptabilidad para la Carrera (Savickas y Porfeli, 2012) es una medida global de adaptabilidad profesional para hacer frente a todas las tareas del desarrollo profesional a lo largo de la vida. Se compone de 18 ítems con cuatro alternativas de respuesta (1 Total desacuerdo y 4 Total acuerdo). El análisis paralelo mostró que una solución de tres factores era la que mejor se adaptaba a los datos (Anexo 1): el Factor 1 (*Confianza*) incluye los ítems relacionados con el sentimiento de autoeficacia para superar obstáculos y decidirse por una profesión (“Hay tantas cosas a tener en cuenta a la hora de elegir una profesión que es difícil decidirse”); el Factor 2 (*Preocupación*) agrupa los ítems relativos al interés por tomar una decisión profesional (“No me preocupa elegir una profesión, algo aparecerá tarde o temprano”); el Factor 3 (*Control/Independencia*) incluye los ítems relacionados con la disposición de los estudiantes a informarse, a tomar sus propias decisiones y a valorar positivamente el desempeño de una profesión (“En lo que respecta a escoger una profesión, seguiré mis propias ideas”). Realizamos un modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) con todos los ítems y la prueba χ^2 . Los índices de ajuste fueron: $\chi^2(2143, 432) = 1627,664$ ($p < .001$), RMSEA = .036 [.034, .038], y CFI = .938. El omega de McDonald para el factor “Confianza” fue de ,811, para el factor “Preocupación” fue ,794 y para el factor “Control/Independencia” fue ,736.
- b. Escala de Apoyo Familiar Afectivo (Figuera, et al., 2003). Esta escala analiza el apoyo familiar percibido por el alumnado en relación con sus estudios. Consta de cuatro ítems (“Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante”), con cuatro alternativas de respuesta puntuadas entre 1 (Total desacuerdo) y 4 (Total acuerdo). El Omega de McDonald fue ,82.
- c. Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones de Carbonero y Merino (2002). Esta escala examina el grado de autoeficacia percibida para tomar decisiones sin tener miedo a equivocarse. Consta de 13 ítems (“Creo que en el futuro tomaré decisiones académicas y profesionales acertadas”) con cuatro alternativas de respuesta, puntuadas de 1 (Muy en desacuerdo) a 4 (Muy de acuerdo). El Omega de McDonald fue ,91.

2.3. Procedimiento

En el curso 2017/18 el equipo de investigación envió a los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias una solicitud de colaboración en el estudio explicándoles los objetivos y características de este. Los equipos directivos que aceptaron participar fueron contactados telefónicamente para negociar las condiciones en que se llevaría a cabo la recogida de datos. Posteriormente informaron tanto al profesorado como a las familias del alumnado y pidieron su visto bueno para la aplicación de los instrumentos. Asimismo, el alumnado recibió información sobre el proceso a seguir y la confidencialidad de los datos recogidos, obteniéndose su consentimiento. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en horario de clase por el profesorado-tutor, siendo completados en una sesión de 40 minutos.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos comprendió, además de los análisis preliminares, el análisis de la estructura de los ítems de la Escala de Actitudes hacia la Elección Profesional, la naturaleza y la cantidad de perfiles o clusters, y las diferencias entre perfiles. Todos los análisis se realizaron con Mplus 8.4. En primer lugar, para evaluar la pertinencia de los análisis estadísticos posteriores se realizaron los análisis preliminares a través de la inspección de los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables. Se calculó la media, desviación típica y correlación entre las variables a través del coeficiente de Pearson.

Para analizar la estructura de la Escala de Actitudes hacia la Elección Profesional, se siguió un procedimiento de dos pasos: 1) decidir el número de factores y los ítems de cada factor teniendo en cuenta la utilidad científica y la replicabilidad (Tabachnick y Fidell, 2014); 2) eliminar ítems con bajas cargas, o con altas cargas cruzadas (Pituch y Stevens, 2016). Existen diferentes técnicas para decidir el número de factores: valor propio mayor que 1, diagrama de dispersión, promedio mínimo parcial, prueba de razón de verosimilitud o análisis paralelo. Confiar en el criterio de retener los factores sólo con valores propios superiores a 1, donde no se considera el error de muestreo, tiende a provocar que los valores propios iniciales sean mayores que 1, y los factores podrían aceptarse erróneamente, no por la varianza de los factores. El análisis paralelo supera esta limitación comparando los valores propios con los valores propios promediados estimados a partir de varias matrices de correlación de variables aleatorias basadas en el número real de variables y sujetos (Green et al., 2015). Una vez decidido el número de factores, para afinar la escala nos basamos en un Modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio, en el que se combina el análisis factorial exploratorio con el análisis factorial confirmatorio. Esta técnica no requiere que las cargas cruzadas sean nulas, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y las correlaciones entre las variables latentes es más preciso (Marsh et al., 2011). Siguiendo las recomendaciones de Pituch y Stevens (2016) eliminamos los ítems con cargas inferiores a,40, o cargas cruzadas superiores a,30. En

cuanto al método de estimación, dado que los ítems de la escala se califican en una escala de respuesta ordenada-categorica (tipo Likert), los datos no son normales; por lo tanto, la estimación de máxima verosimilitud podría no producir errores estándar precisos ni índices de ajuste exactos. Por lo tanto, nos basamos en los mínimos cuadrados ponderados ajustados por la media y la varianza (Asparouhov y Muthén, 2006). Además, el hecho de que los estudiantes estén agrupados por clases viola el supuesto de independencia, y este hecho puede inflar el valor 2 y subestimar los errores estándar. Para corregir esto, los errores estándar se estimaron utilizando la corrección basada en el diseño (Stapleton, et al., 2016).

Para analizar la naturaleza y la cantidad de perfiles, se utilizó el Análisis de Perfiles Latentes (LPA) (Lanza y Rhoades, 2013), en el que se emplean criterios estadísticos para determinar el número de perfiles latentes y los individuos se clasifican en función de la probabilidad de pertenecer a un subgrupo específico (León y Liew, 2017). Para decidir el número de perfiles se utilizó el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra (SSA-BIC) y la prueba de razón de verosimilitud ajustada de Lo-Mendell-Rubin (A-LRT). Los valores más bajos de AIC y SSA-AIC indican un mejor ajuste, mientras que el A-LRT compara el modelo elegido con un modelo de un subgrupo menos (por ejemplo, compara un modelo de cuatro grupos con un modelo de tres grupos). Un valor p bajo proporciona evidencia de que el modelo probado es preferible a un modelo con una clase menos (Muthén y Muthén, 2018). También se tuvo en cuenta el porcentaje de casos en el subgrupo más pequeño de cada solución porque los resultados con números pequeños de estudiantes (por ejemplo, el 1% de la muestra total) pueden no caracterizar con precisión un subgrupo único (Marsh et al., 2009). Los estudiantes están anidados dentro de las clases, por lo que se viola el supuesto de independencia; para corregir esto, utilizamos el enfoque basado en el diseño implementado en Mplus 8.4. Para comprobar si los diferentes perfiles variaban en las variables dependientes analizadas, se empleó el método desarrollado por Bakk y Vermunt (2016) con las variables continuas, y el método de Lanza et al. (2013) con las variables categóricas. Ambos métodos tienen en cuenta la probabilidad del alumno de pertenecer a un subgrupo específico. El método de Lanza et al. (2013) no se ha establecido para los datos jerárquicos (por ejemplo, estudiantes anidados en clases), por lo que no se tuvo en cuenta la anidación al comparar las variables categóricas en diferentes perfiles. Para facilitar la interpretación de los resultados, se estandarizaron los valores de todas las variables a una media de 0 y una desviación estándar de 1.

3. Resultados

3.1. Resultados preliminares

Las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables se muestran en la Tabla 1. Las medias variaron entre 2.647 (Confianza) y 4.654 (rendimiento académico), y las desviaciones típicas entre .524 (Apoyo familiar) y 1.259 (Motivación para aprender). Las correlaciones oscilaron entre 0.034 (Control/Independencia-Rendimiento Académico) y 0.526 (Confianza-Preocupación).

Tabla 1. Medias, Desviaciones Estándar y Correlaciones entre las variables

Variable	Medias	DT	1	2	3	4	5	6
1. Confianza	2,647	,694	-					
2. Preocupación	2,881	,595	,526***	-				
3. Control/Independ.	3,363	,526	,052*	,128***	-			
4. Motivación aprender	2,586	1,087	,164***	,287***	,053*	-		
5. Auto-eficacia	2,908	,414	,453***	,476***	,293***	,226***	-	
6. Apoyo familiar	3,605	,524	,081***	,134***	,203***	,119***	,214***	-
7. Rendimiento Acad.	4,657	2,354	,080***	,239***	,034	,318***	,203***	,182***

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

3.2. Perfiles de toma de decisiones

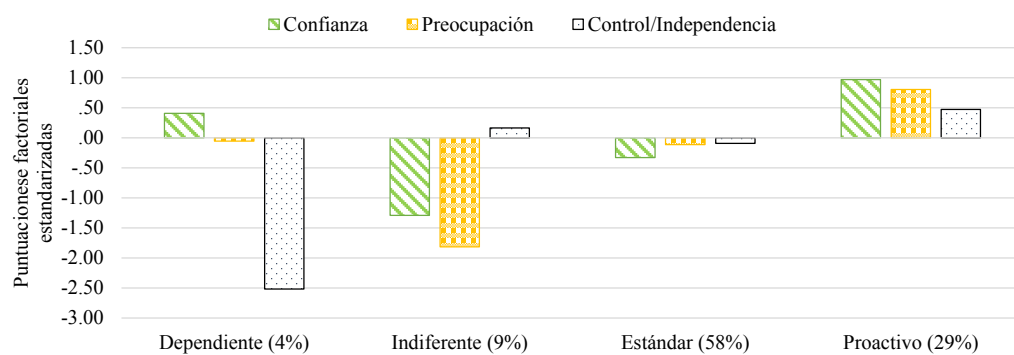
Para decidir el número de clusters que mejor representaban los datos, utilizamos la información que aparece en la Tabla 2 y la base teórica. Como puede observarse, el AIC y el SSA-BIC demostraron que, a medida que aumenta el número de perfiles, el ajuste mejora, mientras que el A-LRT sugiere que un modelo de cuatro clusters es preferible a uno de tres. La entropía indicó que un modelo de cuatro clusters proporcionaba la mejor clasificación.

Tabla 2. Bondad de ajuste de los modelos con grupos latentes

Entropía	AIC	SSA-BIC	A-LRT(p)	% Grupo más pequeño
	18251.130	18266.090		
.536	17740.382	17765.315	.000	.49
.699	17379.240	17414.147	.000	.11
.742	17179.249	17224.129	.022	.04
.736	17108.680	17163.533	.083	.03
.700	17029.274	17094.100	.675	.00

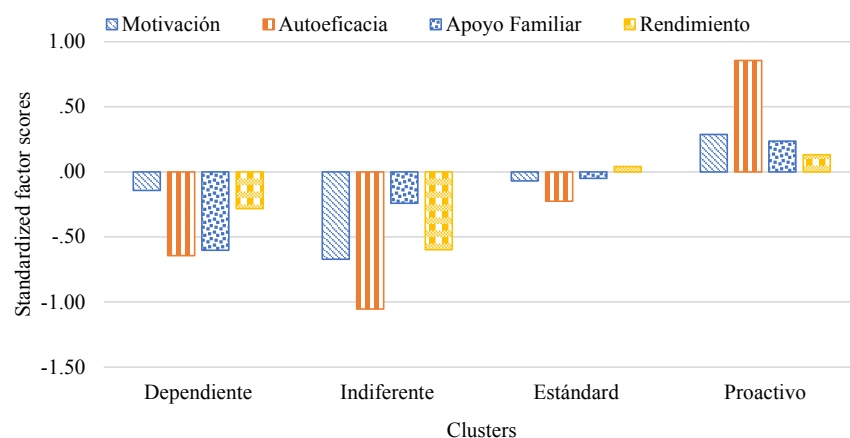
Nota. AIC: Criterio de información Akaike; SSA-BIC: Criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra; A-LRT: Prueba de razón de verosimilitud ajustada de Lo-Mendell-Rubin.

Las diferencias entre la opción de los cuatro clusters y la de los cinco clusters era que dividían un cluster en dos clusters similares. Esta solución se caracterizaba por clusters que diferían en naturaleza y cantidad en las tres variables. Por lo tanto, consideramos que la solución de cuatro factores era la que mejor representaba los datos. Como puede verse en la Figura 1, son cuatro los perfiles de toma de decisiones identificados en el alumnado: a) *Dependiente*: Se caracteriza por presentar un nivel de Confianza y Preocupación medio, y bajo Control/Independencia; b) *Indiferente*: Se trata de un alumnado con baja Preocupación y Confianza, que muestra un nivel de Control/Independencia medio; c) *Estándar*: Tiene niveles medios de Confianza, Preocupación y Control/ Independencia; d) *Proactivo*: Este alumnado se caracteriza por presentar un alto grado de Confianza, Preocupación, y Control/Independencia.

Figura 1. Descripción de los perfiles. Nombre del perfil y porcentaje de participantes en cada cluster.

3.3. Diferencias entre los perfiles de toma de decisiones

Los cuatro perfiles identificados en los estudiantes presentaron diferencias en las variables de Motivación para aprender, Autoeficacia en la decisión de carrera, Apoyo familiar y Rendimiento académico (Figura 2).

Figura 2. Puntuaciones factoriales estandarizadas para los resultados en los cuatro perfiles.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el alumnado Dependiente tiene una motivación para el aprendizaje y un rendimiento académico bajos, mientras que su autoeficacia y su apoyo familiar son muy bajos. En el caso del alumnado Indiferente el apoyo familiar es bajo, mientras que la motivación para el aprendizaje, la autoeficacia y el rendimiento son muy bajos. En los/las estudiantes estándar el apoyo familiar, la motivación para el aprendizaje y la autoeficacia son bajos, y el rendimiento es moderado. En el alumnado Proactivo el apoyo familiar, la motivación para el aprendizaje y el rendimiento son altos, y la autoeficacia es muy alta.

La Autoeficacia, el Apoyo Familiar, la Motivación para el Aprendizaje y el Rendimiento Académico son significativamente más altos en los alumnos Proactivos que en los otros perfiles de alumnos, y son significativamente más bajos en los alumnos Indiferentes (Tabla 3). Cabe destacar que el alumnado Proactivo tiene una elección académico-profesional más clara que el alumnado de los otros tres perfiles. Asimismo, la edad del alumnado Indiferente era superior a la de alumnado Estándar y Proactivo. En los perfiles Dependiente e Indiferente había más hombres que en los otros dos perfiles.

Tabla 3. Medias de las variables en los cuatro perfiles

Variable	Perfil Latente			
	Dependiente	Indiferente	Estándar	Proactivo
N	78	202	1249	615
Confianza	,409	-1,292	-,329	,971
Preocupación	-,053	-1,816	-,111	,804
Independencia	-2,517	,165	-,092	,472
Motivación para aprender	-,143 ^{2,3}	-,671 ^{1,3,4}	-,070 ^{2,4}	,288 ^{1,2,3}
Autoeficacia	-,645 ^{2,3,4}	-1,055 ^{1,3,4}	-,226 ^{1,2,4}	,856 ^{1,2,3}
Apoyo Familiar	-,603 ^{3,4}	-,241 ⁴	-,049 ^{1,4}	,236 ^{1,2,3}
Rendimiento Académico	-,283 ^{2,3,4}	-,599 ^{1,3,4}	,040 ^{1,2,4}	,131 ^{1,2,3}
Certeza Decisión Académica (P)	,789 ⁴	,861 ⁴	,882 ⁴	,982 ^{1,2,3}
Certeza Decisión Profesional (P)	,601 ⁴	,774 ^{3,4}	,666 ^{2,4}	,948 ^{1,2,3}
Edad	15,496	15,636 ^{3,4}	15,331 ²	15,278 ²
Sexo (P)	,847 ^{3,4}	,774 ^{3,4}	,474 ^{1,2}	,462 ^{1,2}

Nota. Los números en superíndice se refieren a los perfiles significativamente diferentes (Intervalo de confianza = 95%). P = Proporción

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar los perfiles del alumnado de educación secundaria obligatoria en la gestión de la toma de decisiones, y su relación con diversas características académicas, vocacionales y familiares. Nuestros resultados vienen a corroborar los obtenidos en los trabajos de Hirschi y Valero (2015) o Perera y McIlveen (2017) con alumnado universitario, evidenciando distintos perfiles de Adaptabilidad de la Carrera en los estudiantes de educación secundaria. En la línea de lo señalado por Park et al. (2022) el alumnado más proactivo en la toma de decisiones muestra una mayor implicación, mayor confianza en sí mismo y mayor capacidad para afrontar la construcción de su carrera. Dicha implicación es limitada cuando se considera que las carreras se desarrollan al azar, se sigue las ideas de los demás en detrimento de las propias, y/o se siente incertidumbre ante el futuro. Para superar esta limitación, el alumnado necesita estrategias que le permitan analizar críticamente los supuestos que subyacen en su desinterés, desconfianza y falta de control, empoderándolo para enfrentar con éxito las tareas vocacionales, las transiciones ocupacionales y los desafíos inesperados (Johnston, 2018). Conforme a lo señalado por Asher et al. (2020), en los programas de orientación académico-profesional se debe trabajar la preocupación, el control y la confianza del alumnado, a fin de que gestione con eficacia la construcción de su carrera en una sociedad cambiante. Asimismo, nuestros resultados sugieren que los orientadores deben abordar con el alumnado la construcción de la carrera de manera diferente según el género y la edad, debiendo investigarse más a fondo los procesos de adaptabilidad en base a dichas variables (Dostanic et al., 2021; Marcionetti y Rossier, 2021).

De acuerdo con lo observado en otros estudios (Lam y Santos, 2018; González-Rodríguez et al., 2020; Stead et al., 2021), nuestros resultados evidencian la necesidad de examinar con el alumnado Indiferente, Dependiente y Estándar los motivos por los que perciben escaso apoyo familiar, no se ven capaces de estudiar, o desconfían de su eficacia para afrontar la toma de decisiones. La orientación académico-profesional no puede limitarse a proporcionar información al alumnado en un momento del curso en el que debe tomar decisiones. Esperar que dicha información sea suficiente para que todo el alumnado gestione proactivamente sus decisiones y construya sus carreras es una quimera, en particular para el alumnado con perfiles caracterizados por la inseguridad, el pesimismo y/o la superficialidad (Ginevra et al., 2018).

La orientación profesional en la etapa de educación secundaria debe analizar los discursos elaborados por el alumnado de cada perfil para justificar su mayor o menor implicación en la toma de decisiones. El asesoramiento narrativo ofrece a los estudiantes la oportunidad de descubrir por qué gestionan sus carreras de una determinada manera, de desarrollar su identidad vocacional, de adaptarse a su entorno y de construir su trayectoria profesional (Del Corso y Briddick, 2015). Las estrategias de orientación han de fomentar en el alumnado la preocupación por la construcción de sus carreras; no en el sentido de crear en ellos un estado de ansiedad y miedo al fracaso, sino en el de motivar su interés por asumir de manera autónoma, informada y proactiva su toma de decisiones.

En la educación secundaria los programas de orientación deben promover el análisis, la discusión y la reflexión sobre el efecto de las dimensiones personal, académica, familiar y social en la toma de decisiones, animar a los estudiantes a implicarse en la construcción de su carrera, aumentar su motivación y rendimiento académico, fomentar el diálogo humano abierto y auténtico con el alumnado para que se sientan apoyados por las personas significativas (Choi et al., 2015; Klehe et al., 2021). En suma, deben ser programas basados en dinámicas de afrontamiento y no sólo centrados en ofrecer información o contenidos (Savickas et al., 2009). Los Departamentos de Orientación deben poner en práctica estrategias para conseguir que los grupos escolares se conviertan en comunidades de estudiantes motivados por aprender a ser (personas activas en la construcción de sus identidades, implicadas socialmente...), por aprender a aprender (personas en las que permanezca vivo el deseo de seguir formándose), por aprender a emprender, esto es, personas con espíritu de iniciativa para desarrollar acciones encaminadas a mejorar su comunidad y su propia situación personal (Santana Vega, 2013).

Una de las limitaciones de nuestro estudio es su carácter transversal, que no permite establecer una relación causa-efecto entre las variables analizadas, por lo que sería necesario realizar un estudio longitudinal para establecer relaciones causales entre las variables. Además, la investigación debería complementarse con estudios cualitativos para profundizar en la perspectiva de los adolescentes sobre la gestión de sus decisiones. Por otra parte, aunque los instrumentos utilizados muestran una validez y fiabilidad adecuada, se ha utilizado únicamente un ítem para evaluar la motivación del alumnado. Se recomienda que en futuros estudios se utilicen otras escalas validadas para evaluar este constructo, como la validación al español (Núñez y Martín-Albo, 2006) de la *Échelle de Motivation en Éducation* (Vallerand et al., 1989).

Nuestra investigación abre nuevas líneas de estudio sobre la forma en que el alumnado de Educación Secundaria gestiona su toma de decisiones, especialmente en el caso de quienes repiten curso o abandonan prematuramente sus estudios. Es necesario examinar desde un enfoque metodológico mixto los perfiles de toma de decisiones predominantes en el alumnado, en referencia a sus transiciones y trayectorias académico-profesionales, sus diferencias en función de variables sociofamiliares y de personalidad y la incidencia de los programas de orientación profesional en la forma de gestionar las decisiones académico-profesionales.

5. Referencias bibliográficas

- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2). 109-118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., y Ans De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, art.1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Álvarez, M., Bizquera, R., Espín, J., y Rodríguez, S. (2007). *La madurez de la carrera en educación secundaria* [Career maturity in secondary education]. EOS.
- Asher, Z., Noor, U., y Nawaz, M. (2020). Furthering Proactivity and Career Adaptability Among University Students: Test of Intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402-424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Asparouhov, T., y Muthén, B. O. (2006). *Robust chi-square difference testing with mean and variance adjusted test statistics*. Muthén y Muthén.
- Avram, E., Burtăverde, V., y Zanfirescu S. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education*, 22(2), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09505-6>
- Bakk, Z., y Vermunt, J. K. (2016). Robustness of stepwise latent class modeling with continuous distal outcomes. *Structural Equation Modeling*, 23(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.955104>

- Cai, Z., Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., Li, Y., Hua, H., y Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>
- Carbonero, M., y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional. Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento [The vocational self-efficacy scale. Development, analysis and applications of the instrument]. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Chan, K., Uy, M., Ho, M., Sam, Y., Chernyshenko, O., y Yu, K. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006>
- Choi, Y., Kim, J., y Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186. <https://doi.org/10.1002/cdq.12012>
- Crites, J. y Savickas, M. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 131-138. <https://doi.org/10.1177/106907279600400202>
- Del Corso, J., y Briddick, H. S. (2015). Using audience to foster self-narrative construction and career adaptability. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, y W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Applications* (Vol. 2) (pp. 255-268). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-019>
- Dostanick, J., Suvajdžić, K., y Krpović-Bojanić, Z. (2021). Decision-making styles, career decision self-efficacy, and career adaptability among high school students. *The Career Development Quarterly*, 69(1), 63-77. <https://doi.org/10.1002/cdq.12249>
- Figuera, P., Daria, I., y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad [Prior academic skills and family support in the transition to university]. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Ginebra, M.C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., y Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: the role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 233-245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M., y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Green, S. B., Thompson, M. S., Levy, R., y Lo, W.J. (2015). Type I and type II error rates and overall accuracy of the revised parallel analysis method for determining the number of factors. *Educational and Psychological Measurement*, 75(3), 428–457. <https://doi.org/10.1177/0013164414546566>
- Hartung, P., y Cadaret, M. (2017). Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. En K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 15-28). Springer International Publishing.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance y Counselling*, 40, 369-383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A., y Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Hirschi, A., Herrmann, A., y Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Hlad'ó, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., y Macek, P. (2020). Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478–495. <https://doi.org/10.1177/1069072719884299>
- Hofmans, J., Wille, B., y Schreurs, B. (2020). Person-centered methods in vocational research. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103398>
- Johnston, C. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Klehe, U. C., Fasbender, U., y van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- Lam, M., y Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Lanza, S. T., y Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>
- Lanza, S. T., Tan, X., y Bray, B. C. (2013). Latent class analysis with distal outcomes: A flexible model-based approach. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.742377>
- León, J., y Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*, 54, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>

- Li, H., Ngo, H., y Cheung, F. (2019). Linking protean career orientation and career decidedness: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 115, Article 103322. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103322>
- Marcionetti, J., y Rossier, J. (2021). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., y Morin, A. J. S. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person- and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 191-225. <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>
- Marsh, H., Liem, G., Martin, A., Morin, A., y Nagengast, B. (2011). Methodological measurement fruitfulness of Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM). New Approaches to Key Substantive Issues in Motivation and Engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 322-346. <https://doi.org/10.1177/0734282911406657>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. 2020. Nota Resumen [Educational variables exploitation of the Labour Force Survey. 2020. Summary Note]*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Muthén, L., y Muthén, B. (2018). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén y Muthén.
- Núñez, J. L., y Martín-Albo, J. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- Park, S., Cha, S., Joo, M. et al (2022). A multivariate discriminant analysis of university students' career decisions based on career adaptability, social support, academic major relevance, and university life satisfaction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 191-206. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09480-5>
- Parmentier, M., Pirsoul, T., y Nils, F. (2021). Career adaptability profiles and their relations with emotional and decision-making correlates among belgian undergraduate students. *Journal of Career Development*, 49(4), 934-950. <https://doi.org/10.1177/08948453211005553>
- Perera, H.N., y McIlveen, P. (2017). Profiles of career adaptivity and their relations with adaptability, adapting and adaptation. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 70-84. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.001>
- Pérez, F., y Aldás, J. (2019). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas [Synthetic indicators of Spanish universities]*. Fundación BBVA.
- Pituch, K., y Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Routledge.
- Roksa, J., y Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60, 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Rudolph, C., Lavigne, K., Katz, I., y Zacherb, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Santana Vega, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Síntesis.
- Santana Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Santana Vega, L.E., Feliciano García, L., y Jiménez Llanos, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2013). Career construction Theory and Practice. In S. Brown y B. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to work* (pp. 42-70). John Wiley y Sons Inc.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroek, R., y Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M., y Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., y Patton, G. (2018). The age of adolescence. *Child and Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Stapleton, L., McNeish, D., y Yang, J. (2016). Multilevel and single-level models for measured and latent variables when data are clustered. *Educational Psychologist*, 51(3-4), 317-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207178>
- Stead, G., LaVeck, L., y Hurtado, S. (2021). Career adaptability and career decision self-efficacy: Meta-analysis. *Journal of Career Development*, 49(4), 951-964. <https://doi.org/10.1177/08948453211012477>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21, 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Viola, M., Muso, P., Ongoglia, S., Lo Coco, A., y Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in Italian never-employed young adults. *Europe's Journal of Psychology*, 13(2), 231-250. <https://doi:10.5964/ejop.v13i2.1277>
- Walther, A., Warth, A., Ule, M., y du Bois-Reymond, M. (2015). 'Me, my education and I': Constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 349–371. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>
- Wehmeyer, M., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K., Morningstar, M. Ferrari, L., Sgaramella, T., y DiMaggio, I. (2019). A crisis in career development: Life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/2165143417750092>
- Yon, K.J., Joeng, J-R., y Goh, M. (2012). A longitudinal study of career maturity of Korean adolescents: the effects of personal and contextual factors. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 727-739. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9232-y>

Anexo 1. Ítems y cargas factoriales para cada factor de la adaptación española del Inventario de Actitudes hacia la Elección de la Carrera (versión reducida)

Items	Cargas factoriales		
Las personas cercanas me dicen tantas cosas que no sé qué profesión elegir	.728	-.070	.033
Hay tantas cosas a considerar al elegir una profesión que es difícil decidirse	.775	-.214	-.118
Cambio continuamente mis decisiones sobre lo que quiero trabajar	.719	.014	.189
No entiendo como hay personas que están tan seguras de lo que quieren hacer	.598	.091	-.002
No logro encontrar un tipo de trabajo que me atraiga	.586	.154	.208
No tiene sentido que elija una profesión cuando el futuro es tan incierto	.208	.465	-.031
No me preocupa elegir una profesión, algo aparecerá tarde o temprano	.174	.487	-.003
Una vez elegido un trabajo ya no se puede escoger otro	.141	.486	.114
La mayoría de las veces entras en un trabajo por casualidad	.136	.481	-.008
Elegir bien un trabajo es importante porque determina lo que podría ganar	.118	.494	.036
No debo preocuparme por escoger un trabajo porque no depende de mí	.012	.683	.197
Es más importante saber dónde hay posibilidad de trabajar que tener o no los conocimientos necesarios	-.005	.627	-.099
Para obtener un trabajo es más importante tener manga que conocimientos	-.020	.634	.009
Sólo hay un trabajo adecuado para cada tipo de persona	-.056	.578	-.120
En lo que respecta a escoger una profesión, seguiré mis propias ideas	.060	.013	.668
Si me informo adecuadamente no me equivocaré cuando elija una profesión	-.005	-.063	.579
El aspecto más importante del trabajo es la satisfacción al realizarlo	-.016	.028	.600
Lo mejor del trabajo es que me da la oportunidad de seguir adelante en la vida	-.005	-.063	.579