

# Factores influyentes en la toma de decisiones académico-profesionales: percepción del alumnado y familias en diferentes países europeos<sup>1</sup>

**Cristina Ceinos-Sanz**

Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ 

**Elena Fernández-Rey**

Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ 

**Miguel Anxo Nogueira-Pérez**

Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ 

**Esther Vila-Couñago**

Universidad de Santiago de Compostela (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90258>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

**ES Resumen:** Las transiciones durante educación secundaria son momentos clave, ya que las decisiones académico-profesionales adoptadas por los jóvenes, supeditadas por diversos factores, condicionan su futuro. Identificar las principales influencias posibilitará que la práctica orientadora pueda atenderlas, asegurando, en los jóvenes, el máximo provecho de sus oportunidades reales. Este estudio tiene como objetivo determinar, desde la perspectiva de adolescentes y familias, qué factores influyen en la toma de decisiones académico-profesionales de los jóvenes atendiendo a variables como género y país de residencia. Para ello, se realizó un estudio de encuesta, en el seno de una investigación más amplia, empleando un cuestionario para la recogida de datos y utilizando técnicas estadísticas de tipo descriptivo y contrastes de hipótesis. La muestra está conformada por 487 adolescentes y 283 padres/madres, tutores/as o representantes legales de cinco países europeos. Los resultados revelan similitudes y diferencias entre la percepción de familias y jóvenes sobre los factores influyentes en la toma de decisiones, así como entre países y género. Destaca el núcleo familiar como influencia central en las decisiones adoptadas, constituyendo, entre otros, un referente profesional. Desde el punto de vista de las familias, se constata su influencia en las labores de asesoramiento sobre el futuro académico-profesional de sus hijos/as. Se manifiesta la importancia de reforzar la orientación en educación secundaria, implicando a todos los agentes educativos, fundamentalmente, a las familias, con el propósito de que los adolescentes afronten satisfactoriamente los procesos de toma de decisiones y respondan críticamente a las influencias existentes.

**Palabras clave:** influencia; toma de decisión; orientación académico-profesional; adolescente; familia

## ENG Influential factors in academic and professional decision-making: Students and families' perception in different European countries

**Abstract:** Transitions during secondary education are key moments, since the academic-professional decisions made by young people, subject to variety of factors, condition their future. Identifying the main influences will enable the guiding practice to address them and ensure, in young people, the maximum benefit of their real opportunities. This study aims to establish, from the youngsters and families' perspective, what factors influence the academic-professional decision-making of young people according to variables such as gender and home country. To this end, a survey study was carried out, into broader research, using a questionnaire for data collection and using descriptive statistical techniques and hypothesis contrasts. The sample is made up by 487 adolescents and 283 parents, tutors or legal representatives from five European countries. The results show similarities and differences between the families and youngsters' perception about the influencing factors in decision-making, as well as between countries and gender. The core family stands out as a central influence in the adopted decisions, being, among others, a professional reference. From the families' point of view, their influence on counselling tasks of their children academic-professional future is noted. The importance of strengthening guidance in secondary education is highlighted, involving all

<sup>1</sup> Fuente de financiación: Comisión Europea. Proyecto ERASMUS+ 2018-1-CZ01-KA204-04094.

educational agents, mainly, families, so adolescents will be able to face decision-making satisfactorily, as well as to respond existing influences in a critical way.

**Keywords:** influence; decision making; career guidance; youngster; family

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Ceinos-Sanz, C.; Fernández-Rey, E.; Nogueira-Pérez, M. A.; Vila-Couñago, E. (2024). Factores influyentes en la toma de decisiones académico-profesionales: percepción del alumnado y familias en diferentes países europeos. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 861-873.

## 1. Introducción

Entre la diversidad de transiciones a adoptar durante el desarrollo de la carrera, cobran relevancia aquellas de carácter académico-profesional que los adolescentes afrontan, ya que son clave para la toma de decisiones (Bimrose y Mulvey, 2015), determinan su futuro y configuran sus valores, intereses y actitudes ante la vida y el trabajo (González-Rodríguez et al., 2019). Los procesos de toma de decisiones afectan a muchos temas interrelacionados y tienen efectos a largo plazo en la satisfacción profesional, el bienestar o el nivel de vida (Kulcsár et al., 2020).

La adolescencia es el momento vital en el que tienen lugar cambios fisiológicos, sociales, de tipo afectivo, emocional o cognitivo (Allen y Waterman, 2019; Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno, 2021), debiendo considerarse en las primeras decisiones que afrontan los adolescentes sobre su futuro académico y profesional (Duche-Pérez et al., 2020).

Dicho período evolutivo implica el tránsito entre diferentes etapas, debiendo adoptar decisiones vinculadas con el futuro, que, a pesar de no ser necesariamente definitivas y poder reorientarse, contribuirán a delimitar la trayectoria formativa, profesional y personal (Álvarez-Justel, 2021). Fernández-García et al. (2016) afirman que muchas de las decisiones adoptadas por los adolescentes están sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización, por lo que sus aspiraciones profesionales y las elecciones académicas suelen estar mediadas por condicionantes de diversa índole.

El peso de los factores que pueden influir en la elección académico-profesional está supeditado a las teorías vocacionales, que hoy en día, siguen enfoques más eclécticos y pragmáticos, centrados en identificar dichos condicionantes para transferir su posible utilidad a la praxis orientadora. Estos tienden a clasificarse como internos y externos, o determinantes individuales y contextuales, según Chacón y Moso (2018), pudiendo actuar como barrera, refuerzo o apoyo de la decisión manifestada (Cortés y Conchado, 2012; Fernández-García et al., 2016). Al respecto los aspectos a considerar son (Gutiérrez et al., 2022; Ruiz y Santana, 2018):

- Sociales: profesiones de actualidad o típicas del entorno, influencia de las amistades, etc.
- Pedagógicos: rendimiento académico, opiniones de educadores/as, acceso a determinados estudios, formación escolar y extraescolar, etc.
- Familiares: profesiones del entorno familiar, expectativas, situación económica, etc.
- Psicológicos: edad, género, aptitudes, intereses, motivación, perspectivas laborales sobre la profesión, madurez vocacional, etc.

En el contexto español, han sido objeto de estudio durante los últimos diez años, especialmente, la variable género en la toma de decisiones (Ruiz y Santana, 2018; Sáinz y Meneses, 2018) y los condicionantes familiares (Cortés y Conchado, 2012; Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019; Fernández-García et al., 2016). La familia, concretamente padres y madres, constituye el primer entorno interpersonal de un sujeto, siendo un elemento clave en el proceso de toma de decisiones (Fernández-García et al., 2016; Rodríguez et al., 2016). En menor medida, o en el contexto de estudios generales, se analizan los condicionantes pedagógicos, centrándose en el rol de orientadores/as y tutores/as (Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno, 2021; Carvalho y Taveira, 2015), en las variables sociales como la influencia de las amistades (Rodríguez et al., 2016) o en aspectos psicológicos o personales como los intereses profesionales (Rodríguez et al., 2017).

La revisión sistemática de Martínez et al. (2022) concluye que el entorno familiar nuclear (padres/madres o hermanos/as) y extenso (tíos/as o abuelos/as), junto con el social (amistades o grupo de pares), son dos de los factores de mayor impacto en los procesos de toma de decisiones académico-profesionales en secundaria.

Estudios contextualizados en otros países participantes en la investigación coinciden con los desarrollados en España. Los hallazgos de Drahoňovská y Eliášková (2011) en la República Checa o los de Pappas y Kounenou (2011) en Grecia destacan la influencia de la familia, principalmente de los progenitores, en la toma de decisiones; al igual que Oomen (2016), quien, desde un enfoque europeo, propone, además, modelos de implicación familiar. Por su parte, en Inglaterra, Hanson y Clark (2019) inciden en la importancia de los y las profesionales de la orientación.

La orientación profesional y el modo en el que sus profesionales abordan estas influencias, asegurándose que los jóvenes aprovechan al máximo sus oportunidades reales, requieren una práctica vinculada a unos

códigos éticos fundamentales, lo que puede suponer un reto, ya que, en ocasiones, existe la tentación de influir en el proceso de toma de decisiones al aplicar estereotipos y perspectivas propias sobre la justicia social (Moore et al., 2021).

Bajo estos parámetros, se ha desarrollado en el período 2018-2021 el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-* (2018-1-CZ01-KA204-048094), para comprender las influencias en la toma de decisiones de la juventud sobre su futuro académico-profesional en el contexto europeo. Este trabajo tiene como eje central determinar, desde la perspectiva de adolescentes y familias, qué factores influyen en la toma de decisiones académicas y profesionales entre los 12 y los 16 años, atendiendo, además, a variables de género y país de residencia.

## 2. Método

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio en el que se empleó un diseño mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell y Plano, 2018), que contó con una fase cuantitativa en la que se aplicó un cuestionario a alumnado y a familias y, posteriormente, se desarrolló una fase cualitativa configurada por grupos de discusión de estudiantes y por *research circles* conformados por profesionales de la orientación. Concretamente, se presenta parte de los resultados obtenidos en el estudio de encuesta (primera fase del proyecto).

### 2.1. Población y muestra

La población de estudio fueron adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, matriculados en estudios obligatorios y postobligatorios de cinco países europeos (Dinamarca, España, Grecia, República Checa y Reino Unido), así como padres/madres, tutores/as o representantes legales de jóvenes de estas edades.

El muestreo se realizó mediante un procedimiento de accesibilidad, quedando conformada la muestra por 487 jóvenes y 283 padres/madres, tutores/as o representantes legales. Un 54.2% del alumnado son mujeres; un 41.4%, hombres; un 1.8% se identifica con otro género y un 2.9% prefiere no indicar su género. Su media de edad es de 14.7 años (DT=1.22). Respecto a los adultos participantes, un 76% son mujeres; un 22.3%, hombres; un 0.7% señala otro género y un 1.1% prefiere no decirlo. Su media de edad es de 46.5 años (DT=5.03). La distribución por países de ambas muestras se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución por países de las muestras de alumnado y familias (porcentajes)

País	Jóvenes (n=487)	Progenitores o tutores legales (n=283)
España	18.9%	22.6%
República Checa	28.5%	20.8%
Reino Unido	15.4%	15.2%
Dinamarca	17.5%	27.6%
Grecia	19.7%	13.8%

Nota: n=tamaño de la muestra

Las muestras de jóvenes y de familias se tomaron de forma independiente; es decir, no hubo relación de parentesco entre los jóvenes y progenitores.

### 2.2. Instrumento

Fue necesario desarrollar un lenguaje y un enfoque consensuados para construir el instrumento de obtención de datos, dirigiendo, así, la investigación de forma coherente en todos los países. El equipo del *International Centre for Guidance Studies* (iCeGS) de la Universidad de Derby se encargó de la construcción de la primera versión del cuestionario, que fue valorada posteriormente por todos los miembros del proyecto a modo de juicio de expertos (contando con especialistas de orientación académico-profesional y de metodología de investigación), que aportaron mejoras en su redacción y contenido, lo que contribuyó a la validez del instrumento. Se atendió a las diferencias en el lenguaje empleado en los distintos países respecto a cuestiones relacionadas, entre otras, con las etapas educativas y tipos de centros. Se diseñaron dos cuestionarios: uno para el alumnado (de 27 ítems) y otro para las familias (de 28 ítems), con algunas preguntas comunes y otras diferentes para cada colectivo, organizadas en bloques temáticos. Se partió de la versión inglesa y cada país realizó la traducción a su idioma nativo.

Para este trabajo se emplean las preguntas del bloque de factores influyentes en la toma de decisiones académico-profesionales. Comprende preguntas cerradas en las que hay que asignar una puntuación de 1 (mínima influencia) a 10 (máxima influencia) a los distintos factores presentados o bien hay que escoger una alternativa de respuesta (admiración por alguien: sí, no, no estoy seguro/a). También, incluye una pregunta abierta sobre quiénes o cuáles son los modelos profesionales que siguen los jóvenes.

Para la escala sobre la influencia atribuida a distintos factores, se ha calculado la fiabilidad en términos de consistencia interna (Alfa de Cronbach), reportando valores altos:  $\alpha=0.822$  en el cuestionario del alumnado y  $\alpha=0.804$  en el caso de las familias.

### 2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado de forma online –a través de *Google Forms*– e incorporó información específica sobre las finalidades de la investigación y el organismo responsable (iCeGS), la política de protección de datos, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de resolución de dudas y el consentimiento informado.

Cada país contó con dos meses para la recogida de información. Se utilizaron distintas modalidades de distribución del cuestionario: envío por correo electrónico institucional a centros educativos, difusión en redes profesionales de orientación académico-profesional y, también, a través de redes informales de asociaciones de familias.

Las respuestas se tradujeron al español y se fusionaron en un único archivo Excel. Los datos fueron importados al software estadístico IBM SPSS. Se realizaron análisis descriptivos –porcentajes, medias, medianas y desviaciones típicas– y contrastes de hipótesis. Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0.05$ ), y dado el incumplimiento del supuesto de normalidad en los datos provenientes de las variables dependientes cuantitativas (importancia atribuida a diversos factores), se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis (para comparar las respuestas de los cinco países) y la prueba U de Mann-Whitney (para las comparaciones entre dos grupos: chicas frente a chicos y alumnado frente a familias). Complementariamente a la prueba H de Kruskal-Wallis, se calculó el estadístico épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ ), que informa de un tamaño del efecto global, oscilando sus valores entre 0 y 1 (Tomczak y Tomczak, 2014). Se calculó también el efecto asociado a la prueba U de Mann-Whitney mediante el estadístico  $r = |z| / \sqrt{N}$  (Field, 2018; Fritz et al., 2012). Además, en el caso de variables nominales, se aplicó la prueba Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) y, paralelamente, como medida de tamaño del efecto, se calculó el coeficiente Phi ( $\phi$ ), en el caso de dos variables dicotómicas, y V de Cramer, para variables que presentan más de dos categorías. La interpretación de los tamaños del efecto aportados por los estadísticos  $r$ ,  $\phi$  y V de Cramer se realizó de acuerdo con los criterios propuestos por la literatura especializada (Cohen, 1988; Rea y Parker, 2014). La pregunta abierta sobre modelos profesionales –dirigida a alumnado y familias– fue codificada por cuatro investigadores. Por lo general, cada respuesta constituyó una única unidad textual, si bien algunos participantes señalaron más de un modelo de referencia. Dichas unidades textuales fueron agrupadas en categorías atendiendo a un criterio temático.

## 3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos por parte del alumnado (de forma global, atendiendo al género y a los cinco países participantes en el estudio) y, seguidamente, los derivados de la opinión de las familias (resultados globales, contraste con las respuestas del alumnado y en función del país de residencia).

### 3.1. Factores influyentes desde la perspectiva del alumnado

Los progenitores y/o tutores/as legales son, de acuerdo con el alumnado, las personas que más influyen en sus decisiones académico-profesionales (Tabla 2). Teniendo en cuenta que asignan valores del 1 al 10, se trata de una influencia moderada. Le siguen las amistades y los hermanos/as. Por el contrario, las personas significativas de la comunidad son a las que menos influencia se le atribuye.

Tabla 2. Influencia atribuida por el alumnado a distintos factores en las decisiones académico-profesionales (estadísticos descriptivos)

Factores influyentes	n	M	Md	DT
Progenitores o tutores/as legales	476	6.49	7	2.98
Abuelos/as	438	5.45	5.5	3.07
Hermanos y hermanas	426	5.70	6	3.04
Otros miembros de la familia	440	5.46	6	2.89
Amistades	466	5.76	6	2.63
Profesorado	453	5.58	6	2.76
Orientador/a	364	5.64	6	3.03
Personas significativas en la comunidad	372	5.23	5	3.34
Cosas que veo en la televisión	421	5.31	5	3.03
Cosas que veo en Internet o en redes sociales	452	5.55	6	2.78

Nota: n=tamaño de la muestra; M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

Atendiendo a los cinco países analizados, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la influencia atribuida a los progenitores ( $H(4)=15.200$ ,  $p=0.004$ ,  $E_R^2=0.03$ ), a los abuelos/as ( $H(4)=11.662$ ,  $p=0.020$ ,  $E_R^2=0.03$ ), a los hermanos/as ( $H(4)=12.475$ ,  $p=0.014$ ,  $E_R^2=0.03$ ), a otros miembros de la familia ( $H(4)=15.926$ ,  $p=0.003$ ,  $E_R^2=0.04$ ), a las amistades ( $H(4)=24.158$ ,  $p<0.001$ ,  $E_R^2=0.05$ ), al profesorado ( $H(4)=18.858$ ,

$p=0.001$ ,  $E_R^2=0.04$ ) y al orientador/a ( $H(4)=15.152$ ,  $p=0.004$ ,  $E_R^2=0.04$ ). Por lo general, es el alumnado griego quien emite las valoraciones más bajas en todos estos factores, junto al estudiantado checo en cuanto a otros miembros de la familia, el profesorado y el orientador/a (Tabla 3). El alumnado danés es el que más influencia atribuye a los progenitores (superando un valor medio de 7) y el español el que más considera a familiares como abuelos/as y hermanos/as. También es el que más influencia atribuye a otros miembros de la familia, junto con el alumnado de Reino Unido. Este último grupo es, además, el que más alto valora la influencia de su profesorado. Así mismo, el estudiantado de Reino Unido y Dinamarca es el que más importancia otorga a sus amistades y a la figura del orientador/a.

Tabla 3. Influencia atribuida por el alumnado a distintos factores en función del país (estadísticos descriptivos)

Factores influyentes	España			República Checa			Reino Unido		
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Progenitores o tutores/as legales	6.59	7.5	3.21	6.84	7	2.63	6.19	7	3.30
Abuelos/as	6.26	7	2.87	5.11	5	2.68	5.94	7	3.22
Hermanos/as	6.37	7	2.80	5.27	5	2.81	6.16	7	3.16
Otros familiares	6.12	6	2.62	4.93	5	2.73	6.20	6	2.69
Amistades	5.89	6	2.46	5.71	6	2.41	6.35	7	2.70
Profesorado	5.98	6	2.65	5.02	5	2.59	6.43	7	2.91
Orientador/a	5.89	6	2.99	4.79	4	3.05	6.23	6	2.97
Personas significativas comunidad	5.72	6	3.44	4.87	5	2.98	5.78	6	3.06
Cosas de TV	5.53	6	3.23	4.98	5	2.80	5.75	6	2.72
Cosas de Internet y redes sociales	5.25	6	2.85	5.66	6	2.71	5.81	6	2.82
Factores influyentes	Dinamarca			Grecia					
	M	Md	DT	M	Md	DT			
Progenitores o tutores/as legales	7.18	8	2.54	5.44	6	3.10			
Abuelos/as	5.27	5	3.23	4.89	5	3.45			
Hermanos/as	5.94	6	2.85	4.97	4.5	3.60			
Otros familiares	5.48	6	3.03	4.91	5	3.22			
Amistades	6.36	7	2.54	4.57	4	2.80			
Profesorado	5.95	6	2.48	5.01	4.5	3.00			
Orientador/a	6.37	6	2.39	5.16	4.5	3.54			
Personas significativas comunidad	4.89	4	3.57	5.29	5	3.83			
Cosas de TV	5.43	5	3.05	5.12	5	3.45			
Cosas de Internet y redes sociales	5.78	6	2.51	5.22	5.5	3.05			

Nota: M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

En función del género del alumnado, se hayan diferencias estadísticamente significativas –de pequeña magnitud– respecto a la influencia otorgada a otros miembros de la familia ( $U=18775.5$ ,  $p=0.025$ ,  $Z=-2.241$ ,  $r=0.11$ ) y a personas significativas de la comunidad ( $U=12563.5$ ,  $p=0.003$ ,  $Z=-2.994$ ,  $r=0.16$ ). Son los chicos los que le atribuyen más importancia a estos agentes en comparación con el menor valor otorgado por las chicas (Tabla 4).

Tabla 4. Influencia atribuida por el alumnado a distintos factores en función del género (estadísticos descriptivos)

Factores influyentes	Chicas (n=264)			Chicos (n=200)		
	M	Md	DT	M	Md	DT
Progenitores o tutores/as legales	6.76	8	2.92	6.24	7	3.02
Abuelos/as	5.43	6	2.99	5.44	5	3.18
Hermanos y hermanas	5.79	6	3.04	5.68	6	3.01
Otros familiares	5.21	5	2.81	5.84	6	2.95

Factores influyentes	Chicas (n=264)			Chicos (n=200)		
	M	Md	DT	M	Md	DT
Amistades	5.68	6	2.72	5.91	6	2.48
Profesorado	5.61	6	2.76	5.52	6	2.79
Orientador/a	5.72	6	3.00	5.60	6	3.07
Personas significativas comunidad	4.77	4	3.33	5.84	6	3.24
Cosas de TV	5.15	5	2.91	5.47	6	3.17
Cosas de Internet y redes sociales	5.44	6	2.80	5.62	6	2.76

Nota: n=tamaño de la muestra; M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

De los 487 adolescentes, el 41.1% afirma que, en el plano profesional, admira a una persona o personaje, el 25.3% indica que no y el 33.7% declara que no está seguro. Se encuentra una relación estadísticamente significativa –aunque baja– respecto al país de residencia ( $\chi^2(8)=20.945$ ,  $p=0.007$ ,  $V=0.147$ ). Concretamente, el alumnado que proporciona más respuestas afirmativas es el de República Checa (n=139, sí: 48.2%, no: 13.7%, no estoy seguro: 38.1%) y Grecia (n=96, sí: 45.8%, no: 28.1%, no estoy seguro: 26%). No obstante, destaca el alto porcentaje de alumnado checo que se muestra inseguro respecto a la persona o personaje que admira frente al bajo porcentaje del grupo griego. El alumnado de España (n=92, sí: 35.9%, no: 27.2%, no estoy seguro: 37%) y, sobre todo, el de Dinamarca (n=85, sí: 29.4%, no: 36.5%, no estoy seguro: 34.1%) es el que menos manifiesta tener modelos de referencia. Los estudiantes de Reino Unido ocupan una posición intermedia (n=75, sí: 41.3%, no: 28%, no estoy seguro: 30.7%).

De los 180 estudiantes que responden a la pregunta “quiénes son o cuáles son tus modelos a seguir”, más de un tercio (34.4%) alude a los miembros de su familia nuclear. También, destaca el colectivo de artistas (20.6%), en el que se incluyen cantantes (Ariana Grande, Melanie Martinez, etc.) y actores/actrices (Marie Avgeropoulos, Emma Watson, etc.). En tercer lugar, se sitúan los profesionales del ámbito deportivo (13.9%), en donde se encuentran futbolistas (Cristiano Ronaldo, Raheem Sterling, etc.), jugadores de baloncesto (Kobe Bryant, Simeon Perry, etc.) y profesionales de otras modalidades deportivas como patinaje, hockey, atletismo, lucha o golf. La familia extensa es señalada por un 9.4%. El resto del alumnado se reparte entre referentes muy diversos: amistades (3.3%), personajes de redes sociales como *instagramers* o *youtubers gamers* (3.3%), políticos (2.8%), profesores/as (2.2%), profesionales del ámbito tecnológico (2.2%), personas relevantes (Che Guevara, 2.2%), profesionales sanitarios (1.7%), profesionales del ámbito de la estética (1.1%), personajes de ficción (1.1%), economistas (0.6%), cocineros (0.6%), profesionales del ámbito militar (0.6%), personas conocidas (0.6%) y otros (5%).

Al analizar los referentes profesionales según el país de residencia, se obtienen diferencias estadísticamente significativas de gran magnitud respecto a la familia nuclear ( $\chi^2(4)=24.770$ ,  $p<0.001$ ,  $V=0.371$ ), donde destaca Dinamarca en contraste con los porcentajes más bajos de Grecia, Reino Unido y República Checa (Tabla 5). El alumnado de España mantiene una posición intermedia entre ambos extremos: cerca de la mitad de la muestra española reconoce a su familia nuclear como modelo profesional.

Tabla 5. Referentes profesionales del alumnado en función del país (porcentajes)

Referentes profesionales	España (n=29)	República Checa (n=61)	Reino Unido (n=27)	Dinamarca (n=21)	Grecia (n=42)
Familia nuclear	48.3%	27.9%	22.2%	76.2%	21.4%
Familia extensa	10.3%	4.9%	22.2%	4.8%	9.5%
Amistades	6.9%	4.9%	0%	0%	2.4%
Profesores/as	3.4%	1.6%	7.4%	0%	0%
Profesionales sanitarios	0%	0%	0%	0%	7.1%
Personajes redes sociales	6.9%	3.3%	3.7%	0%	2.4%
Profesionales del ámbito deportivo	17.2%	21.3%	7.4%	0%	11.9%
Artistas	6.9%	23%	29.6%	9.5%	26.2%
Políticos	0%	4.9%	0%	0%	4.8%
Economistas	0%	1.6%	0%	0%	0%
Cocineros	0%	1.6%	0%	0%	0%
Profesionales del ámbito tecnológico	0%	3.3%	0%	4.8%	2.4%
Profesionales del ámbito de la estética	0%	0%	0%	0%	4.8%

Referentes profesionales	España (n=29)	República Checa (n=61)	Reino Unido (n=27)	Dinamarca (n=21)	Grecia (n=42)
Profesionales del ámbito militar	0%	0%	3.7%	0%	0%
Personas relevantes	6.9%	3.3%	0%	0%	0%
Personajes de ficción	0%	1.6%	0%	0%	2.4%
Personas conocidas	0%	0%	0%	0%	2.4%
Otros	3.4%	4.9%	7.4%	4.8%	4.8%

Nota: n=tamaño de la muestra

Respecto a la variable género, los chicos manifiestan tener más modelos de referencia (sí: 46%, no: 28%, no estoy segura: 26%) que las chicas (sí: 37.5%, no: 23.5%, no estoy segura: 39%), quienes muestran mayor inseguridad en torno a esta cuestión. En este sentido, se obtiene una relación estadísticamente significativa –aunque débil– respecto al género ( $\chi^2(2)=8.680$ ,  $p=0.013$ ,  $V=0.137$ ).

También se advierte una relación estadísticamente significativa entre el género y las respuestas sobre la familia nuclear ( $\chi^2(1)=5.629$ ,  $p=0.018$ ,  $\phi=0.181$ ) y los profesionales del ámbito deportivo ( $\chi^2(1)=11.170$ ,  $p=0.001$ ,  $\phi=0.256$ ), revelando una asociación moderada. Son las chicas las que señalan en mayor medida que sus modelos de referencia se encuentran en el ámbito familiar y, en cambio, los chicos admiran más a personas del mundo deportivo (Tabla 6).

Tabla 6. Referentes profesionales del alumnado en función del género (porcentajes)

Referentes profesionales	Mujer (n=87)	Hombre (n=84)
Familia nuclear	44.8%	27.4%
Familia extensa	10.3%	9.5%
Amistades	4.6%	2.4%
Profesores/as	3.4%	0%
Profesionales sanitarios	1.1%	2.4%
Personajes de redes sociales	1.1%	4.8%
Profesionales del ámbito deportivo	5.7%	23.8%
Artistas	23%	15.5%
Políticos	0%	3.6%
Economistas	0%	1.2%
Cocineros	0%	1.2%
Profesionales del ámbito tecnológico	0%	4.8%
Profesionales del ámbito de la estética	2.3%	0%
Profesionales del ámbito militar	0%	1.2%
Personas relevantes	2.3%	2.4%
Personajes de ficción	1.1%	0%
Personas conocidas	1.1%	0%
Otros	4.6%	6%

Nota: n=tamaño de la muestra

### 3.2. Factores influyentes desde la perspectiva de las familias

Desde el punto de vista de las familias, son los propios progenitores los que más influyen en las decisiones académico-profesionales de sus hijos/as. En segundo lugar, sitúan al profesorado por encima de las amistades y de otros miembros de la familia (Tabla 7).

**Tabla 7. Influencia atribuida por las familias a distintos factores en las decisiones académico-profesionales de sus hijos/as (estadísticos descriptivos)**

Factores influyentes	n	M	Md	DT
Progenitores o tutores/as legales	277	7.58	8	2.60
Abuelos/as	249	5.44	6	2.99
Hermanos y hermanas	244	6.16	6.5	2.90
Otros familiares	233	5.51	5	2.96
Amistades	257	6.35	7	2.48
Profesorado	260	6.78	7	2.39
Orientador/a	226	6.30	7	2.86
Personas significativas comunidad	199	5.54	6	3.18
Cosas de TV	239	5.92	6	2.77
Cosas de Internet y redes sociales	260	6.22	7	2.70

Nota: n=tamaño de la muestra; M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

Al comparar las valoraciones de las familias con las del alumnado, encontramos diferencias estadísticamente significativas –de pequeña magnitud– en la importancia concedida a los progenitores ( $U=51970$ ,  $Z=-4.906$ ,  $p<0.001$ ,  $r=0.18$ ), a las amistades ( $U=52000$ ,  $Z=-2.950$ ,  $p=0.003$ ,  $r=0.11$ ), al profesorado ( $U=43945$ ,  $Z=-5.681$ ,  $p<0.001$ ,  $r=0.21$ ), al orientador/a ( $U=35915$ ,  $Z=-2.608$ ,  $p=0.009$ ,  $r=0.11$ ), a las cosas vistas en televisión ( $U=44548$ ,  $Z=-2.461$ ,  $p=0.014$ ,  $r=0.10$ ) y a las vistas en Internet o en redes sociales ( $U=50483.5$ ,  $Z=-3.151$ ,  $p=0.002$ ,  $r=0.12$ ). Son los progenitores o tutores/as legales quienes atribuyen a estos aspectos más influencia que el alumnado.

En función del país de residencia, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la importancia atribuida al profesorado ( $H(4)=16.747$ ,  $p=0.002$ ,  $E_{\eta}^2=0.06$ ), al orientador/a ( $H(4)=12.741$ ,  $p=0.013$ ,  $E_{\eta}^2=0.06$ ) y a las personas significativas de la comunidad ( $H(4)=10.230$ ,  $p=0.037$ ,  $E_{\eta}^2=0.05$ ). Atendiendo a los valores promedio (Tabla 8), en Grecia se valora más la importancia del profesorado y del orientador/a en contraste con República Checa, donde se recogen los valores más bajos, con una diferencia de dos puntos entre ambos países. Las familias de España son las que más influencia atribuyen a las personas significativas de la comunidad (con una media superior a 6.5 puntos) frente a Dinamarca y Reino Unido que no superan un valor medio de 5 puntos.

**Tabla 8. Influencia atribuida por las familias a distintos factores en función del país (estadísticos descriptivos)**

Factores influyentes	España			República Checa			Reino Unido		
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Progenitores o tutores/as legales	7.38	8	2.64	6.98	8	2.69	7.95	8.5	2.28
Abuelos/as	5.80	6	2.83	5.71	6	2.78	5.68	6	3.13
Hermanos/as	6.39	7	2.68	5.89	6	2.81	5.69	6.5	3.08
Otros familiares	6.25	6	2.77	5.27	4	2.94	5.80	6	3.23
Amistades	6.24	7	2.47	6.09	7	2.51	6.68	7	2.44
Profesorado	6.82	8	2.46	5.61	6	2.60	7.24	8	2.23
Orientador/a	6.79	8	2.70	5.04	6	3.12	6.82	7.5	2.84
Personas significativas comunidad	6.61	8	3.16	5.71	6	3.03	6.07	8	3.26
Cosas de TV	6.12	7	2.89	5.40	6	2.81	6.63	7	2.13
Cosas de Internet y redes sociales	6.29	7	2.70	5.39	6	2.82	7.05	8	2.17
Factores influyentes	Dinamarca			Grecia					
	M	Md	DT	M	Md	DT			
Progenitores o tutores/as legales	7.85	9	2.76	7.95	9	2.33			
Abuelos/as	4.82	4	3.16	5.31	5	3.06			
Hermanos/as	6.41	7	3.08	6.23	6	2.91			
Otros familiares	5.03	5	2.99	5.35	6	2.86			

Factores influyentes	Dinamarca			Grecia		
	M	Md	DT	M	Md	DT
Amistades	6.34	7	2.68	6.59	6	2.10
Profesorado	7.01	8	2.22	7.54	8	1.90
Orientador/a	6.31	7	2.64	6.97	8	2.68
Personas significativas comunidad	4.79	4.5	3.04	4.86	4.5	3.36
Cosas de TV	5.89	7	2.76	5.43	6.5	3.14
Cosas de Internet y redes sociales	6.35	7	2.68	6.14	7	2.87

Nota: M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

Gran parte de los progenitores manifiestan no estar seguros sobre si su hijo/a tiene un modelo profesional de referencia (46.6% de los 283 adultos participantes). El 35.3% afirma que su hijo/a admira a una persona o personaje, mientras que el 18% indica que no. En comparación con los resultados del alumnado, se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(2)=13.486$ ,  $p=0.001$ ,  $V=0.132$ ), teniendo en cuenta que la respuesta de las familias supera a la del alumnado con 13 puntos porcentuales en la opción “no estoy seguro”.

No se encuentra relación estadísticamente significativa entre las respuestas de las familias y el país ( $\chi^2(8)=6.202$ ,  $p=0.625$ ,  $V=0.105$ ): España ( $n=64$ , sí: 28.1%, no: 25%, no estoy seguro: 46.9%), República Checa ( $n=59$ , sí: 35.6%, no: 15.3%, no estoy seguro: 49.2%), Reino Unido ( $n=43$ , sí: 39.5%, no: 16.3%, no estoy seguro: 44.2%), Dinamarca ( $n=78$ , sí: 41%, no: 17.9%, no estoy seguro: 41%) y Grecia ( $n=39$ , sí: 30.8%, no: 12.8%, no estoy seguro: 56.4%).

De las 92 familias que indican cuáles son los modelos profesionales de sus hijos/as, el 44% señala la familia nuclear y un 19.6% la familia extensa. El siguiente escalón lo ocupan profesionales del ámbito deportivo (10.9%), profesorado (8.7%) y artistas (6.5%). Los demás referentes señalados no superan el 5%: personajes de redes sociales (4.3%), personas relevantes (3.3%), amistades (2.2%), profesionales sanitarios (1.1%), políticos (1.1%), cocineros (1.1%), personajes de ficción (1.1%), personas conocidas (1.1%), científicos (1.1%), personajes religiosos (1.1%) y otros (2.2%).

Al comparar los modelos profesionales señalados por los progenitores y por el alumnado, se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas en lo relativo a familia extensa ( $\chi^2(1)=5.562$ ,  $p=0.018$ ,  $\phi=0.143$ ), profesorado ( $\chi^2(1)=6.050$ ,  $p=0.014$ ,  $\phi=0.149$ ) y artistas ( $\chi^2(1)=9.009$ ,  $p=0.003$ ,  $\phi=0.182$ ). Los progenitores aluden en mayor medida que el alumnado a la familia extensa (10.2 puntos porcentuales de diferencia) y al profesorado (6.5 puntos porcentuales de diferencia); por el contrario, el alumnado confiesa seguir más a los artistas (14 puntos porcentuales de diferencia).

En la Tabla 9, se muestran los porcentajes relativos a los referentes profesionales del alumnado según la visión de las familias en función del país.

Tabla 9. Referentes profesionales del alumnado según las familias en función del país (porcentajes)

Referentes profesionales	España (n=17)	República Checa (n=19)	Reino Unido (n=15)	Dinamarca (n=29)	Grecia (n=12)
Familia nuclear	58.8%	31.6%	33.3%	55.2%	27.3%
Familia extensa	29.4%	10.5%	26.7%	13.8%	25%
Amistades	0%	5.3%	0%	3.4%	0%
Profesores/as	5.9%	15.8%	6.7%	6.9%	8.3%
Profesionales sanitarios	0%	0%	0%	3.4%	0%
Personajes de redes sociales	5.9%	0%	6.7%	3.4%	8.3%
Profesionales del ámbito deportivo	11.8%	10.5%	13.3%	3.4%	25%
Artistas	11.8%	0%	0%	6.9%	16.7%
Políticos	0%	0%	6.7%	0%	0%
Cocineros	0%	5.3%	0%	0%	0%
Personas relevantes	5.9%	5.3%	0%	3.4%	0%
Personajes de ficción	0%	5.3%	0%	0%	0%
Personas conocidas	0%	5.3%	0%	0%	0%
Científicos	0%	0%	6.7%	0%	0%
Personajes religiosos	5.9%	0%	0%	0%	0%
Otros	0%	5.3%	6.7%	0%	0%

Nota: n=tamaño de la muestra

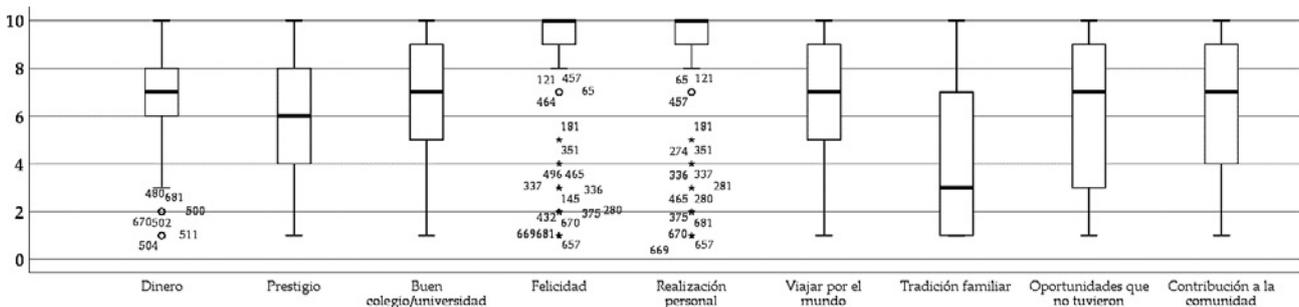
Al asesorar a los hijos/as en las decisiones académico-profesionales, las familias declaran que priman, ante todo, que estos/as sean felices y que se sientan realizados/as (Tabla 10). Las siguientes pretensiones expuestas se centran en que sus descendientes vayan a un buen colegio o universidad y que viajen. El aspecto al que menos importancia atribuyen es la elección de un trabajo que continúe con la tradición familiar. En la Figura 1, se muestra la distribución de las respuestas obtenidas para cada factor.

Tabla 10. Importancia atribuida por las familias a distintos factores al asesorar a sus hijos/as (estadísticos descriptivos)

Factores	n	M	Md	DT
Quiero que ganen mucho dinero	274	6.67	7	2.29
Quiero que consigan un trabajo prestigioso	272	6	6	2.56
Quiero que vayan a un buen colegio o universidad	272	6.77	7	2.71
Quiero que sean felices	282	8.39	10	3.16
Quiero que se sientan realizados	279	8.34	10	3.14
Quiero que viajen por el mundo	278	6.72	7	2.55
Quiero que escojan un trabajo que continúe con la tradición familiar	269	4.07	3	3.26
Quiero que tengan las oportunidades que nunca tuve	276	6.26	7	3.14
Quiero que contribuyan a la comunidad	272	6.50	7	2.76

Nota: n=tamaño de la muestra; M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

Figura 1. Importancia atribuida por las familias a distintos factores al asesorar a sus hijos/as



En función del país, se constatan diferencias estadísticamente significativas en la importancia que las familias atribuyen a determinados factores a la hora de asesorar a sus hijos/as: quiero que ganen mucho dinero ( $H(4)=16.565$ ,  $p=0.002$ ,  $E_R^2=0.06$ ), quiero que vayan a un buen colegio o universidad ( $H(4)=31.785$ ,  $p<0.001$ ,  $E_R^2=0.12$ ), quiero que tengan las oportunidades que nunca tuve ( $H(4)=13.410$ ,  $p=0.009$ ,  $E_R^2=0.05$ ) y quiero que contribuyan a la comunidad ( $H(4)=14.676$ ,  $p=0.005$ ,  $E_R^2=0.05$ ). Las familias griegas emiten valoraciones más altas sobre estos aspectos para orientar a sus hijos/as (Tabla 11). Contrariamente, las familias españolas son las que menos importancia le dan a ganar mucho dinero; las danesas son las que menos valoración otorgan a ir a un buen colegio o universidad y las checas son las que menos peso conceden a que sus hijos/as tengan las oportunidades que sus progenitores nunca tuvieron, así como a la contribución a la comunidad.

Tabla 11. Importancia otorgada por las familias a distintos factores al asesorar a sus hijos/as, en función del país (estadísticos descriptivos)

Factores influyentes	España			República Checa			Reino Unido		
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Ganar mucho dinero	6.26	7	2.22	6.43	6	2.16	7.27	8	2.36
Tener trabajo prestigioso	6.27	6	2.40	6.09	6	2.50	6.41	7	2.43
Ir a buen colegio o universidad	7.23	8	2.26	7	7	2.35	6.98	8	2.80
Lograr la felicidad	7.77	10	3.61	8.12	10	3.27	8.64	10	2.68
Realización personal	7.72	10	3.59	8.23	10	3.15	8.63	10	2.77
Viajar por el mundo	6.91	8	2.66	6.04	6	2.55	7.34	7	1.97
Seguir tradición familiar	4.40	3	3.46	4.18	3	3.18	4.34	2	3.64
Tener oportunidades que nunca tuve	5.86	6	3.21	5.74	6	2.88	6.29	8	3.23
Contribuir a la comunidad	6.74	8	2.82	5.93	6	2.52	6.86	8	2.81

Factores influyentes	Dinamarca			Grecia		
	M	Md	DT	M	Md	DT
Ganar mucho dinero	6.40	7	2.30	7.58	8	2.25
Tener trabajo prestigioso	5.38	6	2.64	6.18	6	2.79
Ir a buen colegio o universidad	5.38	6	2.91	8.16	9	2.40
Lograr la felicidad	8.67	10	3.07	9	10	2.75
Realización personal	8.50	10	3.09	8.92	10	2.74
Viajar por el mundo	6.57	7	2.53	7.05	8	2.80
Seguir tradición familiar	3.83	3	3.02	3.53	2	3.09
Tener oportunidades que nunca tuve	6.25	7	2.99	7.67	9	3.34
Contribuir a la comunidad	6	7	2.74	7.46	9	2.74

Nota: M=media; Md=mediana; DT=desviación típica

#### 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha revelado similitudes y diferencias en la forma en que los jóvenes y sus familias abordan las decisiones académico-profesionales, concretamente, en cuanto a su percepción sobre los factores influyentes. Los resultados manifiestan el importante papel que desempeña la familia, en línea con estudios previos (Avendaño et al., 2020; Martínez et al., 2022; Rodríguez et al., 2016), ya que es la influencia destacada en primer o segundo lugar en los cinco países analizados, en los que hay diferencias en factores variados, atribuibles a la diversidad de aspectos culturales, económicos, sociales o educativos (Hernández y García, 2017). Por ejemplo, el mayor peso de orientadores/as y/o profesorado como factores influyentes en Reino Unido y Dinamarca, debido, probablemente, a las características de sus sistemas educativo y orientador, o en Grecia donde se han desarrollado herramientas específicas como el portal de orientación profesional para adolescentes (<https://e-stadiodromia.eoppep.gr>).

Una parte importante del alumnado encuestado tiene algún referente como ejemplo profesional, predominando miembros de su familia nuclear como ya concluyeron Fernández-García et al. (2016), quienes incidían en la influencia de la actividad profesional de padres y madres en sus hijos e hijas.

En cuanto a las diferencias por cuestión de género con relación a los referentes profesionales del alumnado, destaca un posible sesgo reconocible en estudios previos, relacionado con las figuras profesionales tomadas del ámbito familiar en el caso de las chicas y referentes del mundo deportivo en los chicos, pudiendo deberse a la carencia de los mismos para las adolescentes, como apuntaba Gómez-Colell (2015). El género y la edad son variables que pueden incidir en la forma en que los profesionales de la orientación trabajan con el alumnado la construcción de la carrera, de acuerdo con lo propuesto por Santana-Vega et al. (2023).

Por otra parte, muchos padres y madres de los diferentes países no tienen claro cuáles son los referentes profesionales de sus hijos/as, lo que suscita la necesidad de abordar este tópico desde la orientación profesional destinada a las familias (Martínez et al., 2019). Quienes lo tienen claro afirman que sus modelos a seguir son miembros de la familia nuclear y también de la familia extensa, lo que incide en el papel de la familia como factor de influencia en la toma de decisiones académico-profesionales del alumnado en estas edades (Fernández-García et al., 2016). Además, al asesorar a los hijos/as en las decisiones académico-profesionales, las familias declaran que priman su felicidad y su autorrealización, lo que conecta con la importancia de la dimensión vocacional (García-Baró, 2017).

Por tanto, se precisa asegurar la implementación de procesos que ayuden a padres y madres a desarrollar su capacidad para apoyar a sus hijos e hijas de manera efectiva, por lo que los centros educativos deberán abordar esta situación a través de programas de información y apoyo a las familias para que la influencia que puedan ejercer sea adecuada. La selección de un conjunto de competencias parentales para el apoyo en la toma de decisiones que se trabajarán con las familias británicas o un proyecto con nuevos enfoques para evaluar el impacto de las actividades orientadoras destinadas al asesoramiento familiar en Dinamarca fueron experiencias piloto surgidas a partir de esta investigación, que coinciden con las propuestas de Barnes et al. (2020) para distintos países.

Como limitaciones del estudio, destaca el tipo de muestreo empleado, debido a criterios de accesibilidad, pudiendo emplear, en futuros trabajos un muestreo aleatorio, mayor número de sujetos y la inclusión de otras variables (madurez vocacional, intereses y valores profesionales, nivel sociocultural de las familias y tareas de apoyo, por ejemplo), lo que permitiría considerar y contrastar otros factores influyentes.

Aunque se dio voz a adolescentes y familias, dos de los principales actores en los procesos de toma de decisiones académico-profesionales en educación secundaria, interesaría incluir a profesorado y profesionales de la orientación, entre otros, para contribuir a la comprensión de los factores que influyen en dichos procesos. Complementariamente, la investigación podría perfeccionarse con el análisis de cómo se articula la influencia de estos factores en la toma de decisiones formativas y/o profesionales en la adolescencia, en el sentido de la adopción de un papel activo o subsidiario de apoyo y escucha (Cortés y Conchado, 2012).

## Agradecimientos

Agradecemos al Proyecto CICC la posibilidad de investigar sobre elementos clave en las decisiones profesionales de adolescentes y dar a conocer y derivar sus resultados. Complementariamente, damos reconocimiento al *International Centre for Guidance Studies* (iCeGS), de la Universidad de Derby, por su liderazgo en esta investigación, así como a investigadores/as y socios por la labor colaborativa y sus aportaciones, permitiendo avanzar conjuntamente en la temática estudiada.

## 5. Referencias bibliográficas

- Allen, B. y Waterman, H. (2019, 28 de marzo). *Stages of adolescences*. <https://bit.ly/3ZUAApH>
- Álvarez-Justel, J. (2021). La toma de decisiones académica y profesional. Una prioridad en educación secundaria. En L. Carro, M. Carabias y V. Morcillo (Eds.). *Buena orientación, buena elección. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria* (pp. 278-288). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>
- Álvarez-Justel, J. y Ruiz Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE*, 27(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Avendaño, K. C., Magaña, D. E. y Flores, P. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 515-531. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.366311>
- Barnes, S., Bimrose, J., Brown, A., Gough, J. y Wright, S. (2020). *The role of parents and carers in providing careers guidance and how they can be better supported: international evidence report*. Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick. <https://bit.ly/3SVVldd>
- Bimrose, J. y Mulvey, R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), 337-350. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017803>
- Carvalho, M. y Taveira, M. C. (2015). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP*, 25(3), 20-35. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Chacón, M. y Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, Gobierno Vasco*, 94(2), 204-225. <https://bit.ly/3nM9EL4>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortés, P. A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114. <https://doi.org/10.15581/004.22.2074>
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Sage.
- Drahoňovská, P. y Eliášková, I. (2011). *Analyza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Duche-Pérez, A. B., Paredes-Quipe, F. M., Gutiérrez-Aguilar, O. A. y Carcausto-Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>
- Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA. (2019). *Situación de la educación en España: hablan 19.000 familias de alumnos*. <https://bit.ly/3xqoLtn>
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133. <https://bit.ly/3maRG1l>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª ed.). SAGE.
- Fritz, C. O., Morris, P. E. y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology. General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- García-Baró, T. (2017). Educación, persona y vocación: la orientación profesional en el sistema educativo español. *QUIÉN*, (5), 23-43. <https://bit.ly/3zSa4IT>
- Gómez-Colell, E. (2015). Adolescence and Sport: Lack of Female Athletes as Role Models in the Spanish Media. *Apunts*, (122), 81-87. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/4\).122.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.09)
- González Rodríguez, D., Vieira, M. J. 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>
- Gutiérrez, M. P., Ramírez, A. y Reifs, R. M. (2022). La generación Z desea ser youtuber y/o influencer. Factores que determinan esta tendencia. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 20(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1882>
- Hanson, J. y Clark, L. (2019). *Future Frontiers: The impact of career coaching on career readiness and indicators of successful transitions in Year 11 pupils*. iCeGS.
- Hernández, M. y García, O. (2017). Modelos sociales en Europa: ¿convergencia o divergencia tras la crisis? Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (36), 55-71. <https://revistas.um.es/areas/article/view/308061/217741>
- Kulcsár, V., Dobrean, A. y Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 1-39. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
- Martínez, M. E., Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (19-21 de junio, 2019). *Apoyo Familiar Percibido por los Estudiantes de Educación Secundaria en Materia de Orientación académico-profesional* [Comunicación]. AIDIPE 2019. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid, España. <https://bit.ly/400obQS>

- Martínez, M. E., Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (2022). Orientación para el Desarrollo de la Carrera en Educación Secundaria: una Revisión Sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.431491>
- Moore, N., Clark, L., Neary, S. y Blake, H. (2021). *Crucial impacts on career choices: Research to understand the influences on young people's choices in primary and secondary schools: Final report*. University of Derby. <https://bit.ly/3U7fVx3>
- Oomen, A. (2016). Parental involvement in career education and guidance in secondary education. *Journal of the National Institute of Careers Education and Counselling*, 37(1), 39-46.
- Pappas, T. S. y Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post-secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410-3414.
- Rea, L. M. y Parker, R. A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide* (4<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Rodríguez, H., Pazos, A. A. y Rodríguez, J. C. (2017). Las variables socio emocionales y los intereses profesionales para la orientación académica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 315-328. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.944>
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V. e Inda, M. M. (2016). "Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar": Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/944>
- Ruiz, J. y Santana, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sáinz, M. y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, (27), 32-31. <https://bit.ly/3MnoQbM>
- Santana-Vega, L. E., Feliciano, L., León, J. y Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Perfiles de toma de decisiones académico-profesionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459. <https://doi.org/10.5209/rced.79388>
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. [http://tss.awf.poznan.pl/files/3\\_Trends\\_Vol21\\_2014\\_\\_no1\\_20.pdf](http://tss.awf.poznan.pl/files/3_Trends_Vol21_2014__no1_20.pdf)